



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

№ 8, 2021

Электронный научный рецензируемый журнал
Основан в 2020 году
Учредитель ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)
Издатель ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)
Периодичность 4 раза в год

12 +

Публикация статей в журнале осуществляется по следующим специальностям:

5. СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

5.8. ПЕДАГОГИКА

5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики и образования

5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования

5.3. ПСИХОЛОГИЯ

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

5.3.5. – Социальная психология, политическая и экономическая психология

5.3.4. – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

5.3.7. – Возрастная психология

Представленные в журнале статьи будут полезны как специалистам в указанных разделах, так и широкому кругу читателей, студентам и аспирантам.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ЭЛ № ФС77–80993 от 30 апреля 2021

Журнал размещен в НЭБ eLibrary, договор № 479-11/2020 от 23.11.2020.

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание
в Национальном центре ISSN Российской Федерации

Сайт журнала: URL: <https://vestnikpspu.ru/>

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

Главный редактор

Безукладников Константин Эдуардович доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Заместители главного редактора

Вихман Александр Александрович кандидат психологических наук, доцент
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Шустова Светлана Викторовна доктор филологических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Редакционная коллегия

Белобородова Ниля Сабитовна доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Бирск, Бирский медико-фармацевтический колледж)

Бокова Татьяна Николаевна доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, (Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет)

Врублевский Евгений Павлович доктор педагогических наук, профессор
(Республика Беларусь, г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)

Вяткин Бронислав Александрович доктор психологических наук, профессор, Член-корреспондент РАО
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Гитман Елена Константиновна доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Дружинина Мария Вячеславовна доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Архангельск Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова)

Дудко Светлана Анатольевна кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
лаборатории педагогической компаративистики, доцент
(Россия, г. Москва, Институт стратегии развития образования РАО)

Жигалев Борис Андреевич доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова)

Елианский Сергей Петрович доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский экономический институт)

Качалов Дмитрий Владимирович доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО
(Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет путей сообщения)

Козлова Наталья Викторовна доктор психологических наук, профессор
(Россия, г. Томск, Национальный исследовательский Томский государственный университет)

Коломийченко Людмила Владимировна доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Комарова Юлия Александровна доктор педагогических наук, профессор
(Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена)

<i>Коптева Наталья Васильевна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Крузе Борис Александрович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Левченко Елена Васильевна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)
<i>Лизунова Лариса Рейновна</i>	кандидат педагогических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Маркелов Владимир Вениаминович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Мещерякова Елена Владиленовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Волгоград, Волгоградский государственный социально-гуманитарный педагогический университет)
<i>Мосина Маргарита Александровна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Нижнева Наталья Николаевна</i>	доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент Международной академии акмеологических наук, Академик Международной академии наук педагогического образования (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)
<i>Обдалова Ольга Андреевна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Томск, Томский государственный университет)
<i>Рузиева Лола Толибовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)
<i>Рябухина Елена Анатольевна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Санникова Анна Илларионовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Синагатуллин Ильгиз Миргалимович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Бирск, Бирский филиал, Башкирский государственный университет)
<i>Слободчиков Илья Михайлович</i>	доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАЕН (Россия, г. Москва, Институт художественного образования и культурологии Российской Академии образования)
<i>Сорокоумова Светлана Николаевна</i>	доктор психологических наук, профессор, профессор РАО (Россия, г. Москва, Российский государственный социальный университет)
<i>Суворова Ольга Вениаминовна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет))
<i>Тарева Елена Генриховна</i>	доктор педагогических наук, профессор, (Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет)
<i>Ходжиматова Гулчехра Масаидовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)
<i>Шеховская Наталья Леонидовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Педагогический институт, Белгородский государственный национальный университет)



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

HUMANITARIAN STUDIES. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 8, 2021

Electronic scientific peer-reviewed journal
Founded in 2020
The founder: Perm State Humanitarian Pedagogical
University
The publisher: Perm State Humanitarian Pedagogical
University
Issued 4 times a year

12 +

The journal publishes articles covering the following fields of knowledge:

5. SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES

5.8. PEDAGOGY

- 5.8.1. – General pedagogy, history of pedagogy and education
- 5.8.2. – Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)
- 5.8.7. – Methodology and technology of professional education

5.3. PSYCHOLOGY

- 5.3.1. – General psychology, personality psychology, history of psychology
- 5.3.5. – Social psychology, political and economic psychology
- 5.3.4. – Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments
- 5.3.7. – Age psychology

The articles presented in the journal will be of interest to both specialists in these spheres and to a wide range of readers, including students and postgraduates.

The journal is registered with the Federal service for supervision of communications, information technologies and mass communications.

Certificate of registration of mass media EL № FS77-80993 from 30.04.2021

The journal is posted in the SEL eLibrary, contract № 479-11/2020 from 23.11.2020

The journal is registered as a serial network publication in the National ISSN center of the Russian Federation

The journal's website: URL: <https://vestnikpspu.ru/>

Published by the decision of the editorial and publishing Council of Perm State Humanitarian Pedagogical University

© Perm State Humanitarian
Pedagogical University, 2021

Chief Editor

*Bezukladnikov
Konstantin Eduardovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian and Pedagogical University)

Deputy chief editors

*Vikhman
Aleskandr Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Associate Professor,
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Shustova
Svetlana Viktorovna* Grand Ph.D. (Philology), Professor
(Russia, Perm, Perm State National Research University,
Perm State Humanitarian Pedagogical University)

Editorial team

*Beloborodova
Nilya Sabitovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Birk, Birk Medical and Pharmaceutical College)

*Bokova
Tatyana Nikolaevna* Grand Ph.D. (Education), Professor,
Professor of the Russian Academy of Education,
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)

*Vrublevsky
Evgeny Pavlovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Republic of Belarus, Gomel, Gomel State University named after F. Skorina)

*Vjatkin
Bronislav Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Gitman
Elena Konstantinovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Druzhinina
Maria Vyacheslavovna* Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Arkhangelsk, Northern (Arctic) Federal
University named after M.V. Lomonosov)

*Dudko
Svetlana Anatolyevna* Ph.D. (Education), Senior Researcher, Laboratory of Pedagogical Comparative Studies,
Associate Professor (Russia, Moscow, Institute of Education Development Strategy
of the Russian Academy of Education)

*Zhigalev
Boris Andreevich* Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov)

*Elshansky
Sergey Petrovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Moscow, Moscow Institute of Economics)

*Kachalov
Dmitry Vladimirovich* Grand Ph.D. (Education), Professor,
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences
(Russia, Yekaterinburg, Ural State University of Railways)

*Kozlova
Natalya Viktorovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Tomsk, Tomsk State National Research University)

*Kolomiychenko
Lyudmila Vladimirovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Komarova
Yulia Aleksandrovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen)

*Kopteva
Natalja Vasilyevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

- Kruse
Boris Aleksandrovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Levtchenko
Elena Nikolayevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Perm, Perm State National Research University)
- Lizunova
Larisa Reinovna* Ph.D. (Education), Associate Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Markelov
Vladimir Veniaminovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Meshcheryakova
Elena Vladilenovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Volgograd, Volgograd State Social and Humanitarian Pedagogical University)
- Mosina
Margarita Aleksandrovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Nizhneva
Natalya Nikolaevna* Grand Ph.D. (Education), Professor, Corresponding Member
of the International Academy of Acmeological Sciences, Academician
of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education
(Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)
- Obdalova
Olga Andreevna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Tomsk, Tomsk State University)
- Rogacheva
Tatyana Vladimirovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Yekaterinburg, State Agrarian University of the Sverdlovsk Region, Regional
Center for Rehabilitation of the Disabled)
- Ruzieva
Lola Tolibovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
- Ryabukhina
Elena Anatolyevna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Sannikova
Anna Illarionovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Sinogatullin
Ilgiz Mirgalimovich* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, BirsK, BirsK branch of Bashkir State University)
- Slobodchikov
Ilya Mikhailovich* Grand Ph.D. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy
of Natural Sciences (Russia, Moscow, Institute of Art Education and Cultural Studies
of the Russian Academy of Education)
- Sorokoumova
Svetlana Nikolayevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor,
Professor of the Russian Academy of Education
(Russia, Moscow, Russian State Social University)
- Suvorova
Olga Veniaminovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor
(Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after
Kozma Minin (Minin University)
- Tareva
Elena Genrikhovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)
- Khodzhimatova
Gulchekhra Masaidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
- Shekhovskaya
Natalia Leonidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor
(Russia, Belgorod, Pedagogical Institute, Belgorod State National University)

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 7–17.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 7-17.

Научная статья

УДК 378.126

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-7-17

Особенности организации самостоятельной работы студентов: обучение в условиях пандемии

Надежда Леонидовна Нижнева-Ксенофонтова¹, Наталья Николаевна Нижнева²

^{1,2} Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь

¹ nadnikolaeva@bk.ru

² nizhneva_nn@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов в условиях пандемии. Современная ситуация вызывает настоятельную необходимость пересмотра содержания, роли и места образования в новом информационном обществе, в котором создается цивилизация XXI в., и высшее образование превращается в стратегическое направление деятельности. Важнейшей задачей современного образования является активное вовлечение обучающихся в процесс самообразования. Успешный обучающийся в современном обществе должен уметь интегрировать знания из разных источников, обучаться и самообразовываться на протяжении всей жизни, чтобы быть конкурентно способным на все более глобализирующемся рынке труда. Усиление роли самостоятельной работы студентов в структуре образования требует поиска путей ее эффективной организации и предполагает использование в учебном процессе эффективных образовательных технологий. В частности, основу образовательного процесса при дистанционном обучении представляет целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа обучающегося. Авторы описывают характерные черты дистанционного обучения, которыми являются: гибкость, адаптивность, модульность, экономическая эффективность, новая роль преподавателя (преподаватель-информатик, организатор обучения, дидактик), специализированный контроль качества знаний, ориентация на потребителя, использование нестандартных технологий и средств обучения, опора на передовые коммуникационные и информационные технологии. В статье рассматриваются не только достоинства дистанционного обучения, но и его недостатки. Особое внимание уделено проблемам, с которыми сталкиваются как студенты, так и преподаватели во время дистанционного обучения в процессе самостоятельной работы. В частности, формулируются актуальные задачи: создавать условия для сохранения психического здоровья студентов, определять способы организации их общения и сотрудничества во время онлайн-обучения в условиях пандемии.

Ключевые слова: самостоятельная работа, образовательные технологии, дистанционное обучение, личностно-ориентированное обучение, общение, сотрудничество, гибридные курсы.

Для цитирования: Нижнева-Ксенофонтова Н.Л., Нижнева Н.Н. Особенности организации самостоятельной работы студентов: обучение в условиях пандемии // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 7–17. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-7-17>

Original article

Peculiarities of the organization of students' independent work: learning under pandemic conditions

Nadezhda L. Nizhneva-Ksenofontova¹, Nadezhda N. Nizhneva²

^{1,2} Belarusian State University, Minsk, Belarus

¹ nadnikolaeva@bk.ru

² nizhneva_nn@mail.ru

Abstract. The article deals with the peculiarities of organizing students' independent work under pandemic conditions. Modern situation causes an urgent need to revise the content, role and place of education in a new information society, in which the 21st century civilization is created and higher education turns into a strategic direction. The most important task of modern education is the active involvement of students in the process of self-education. A successful learner in today's society should be able to integrate knowledge from different sources, learn and self-educate throughout life in order to be competitive in the increasingly globalized labor market. Strengthening the role of students' independent work in the structure of education requires finding ways of its effective organization and involves the use of effective educational technologies in the learning process. In particular, the basis of the educational process in distance learning is the purposeful and controlled independent work of the student. The authors describe the characteristics of distance learning, which are: flexibility, adaptability, modularity, cost-effectiveness, the new role of the teacher (teacher-informatician, organizer of learning, didactic), specialized knowledge quality control, consumer orientation, the use of non-standard technologies and learning tools, reliance on advanced communication and information technologies. The article discusses not only the advantages of distance learning, but also the disadvantages. Particular attention is paid to the problems faced by both students and teachers during distance learning in the process of independent work. In particular, urgent tasks are formulated: to create conditions for preserving students' mental health, to determine ways to organize their communication and cooperation during online learning under pandemic conditions.

Keywords: independent work, educational technology, distance learning, person-centered learning, communication, cooperation, hybrid courses.

For citation: Nizhneva-Ksenofontova N.L., Nizhneva N.N. Peculiarities of the organization of students' independent work: learning under pandemic conditions. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;8:7-17. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-7-17>

Введение

Во «Всемирной декларации о высшем образовании для 21 в.: подходы и практические меры» указывается, что «мы являемся свидетелями беспрецедентного спроса на высшее образование и его широкой диверсификации наряду со все большим осознанием его решающего значения для социально-культурного и экономического развития и создания такого будущего, в котором более молодые поколения должны будут овладевать новыми навыками, знаниями и идеями» [Высшее образование в 21 веке... : 36]. Убедительным подтверждением этого высказывания могут служить следующие цифры: численность студентов во всех странах мира за 35 лет возросла более, чем в 6 раз. Такая ситуация вызывает настоятельную необходимость пересмотра содержания, роли и места образования в новом информационном обществе, в котором создается цивилизация 21 века, и высшее образование превращается в стратегическое направление деятельности.

Приоритетными становятся задачи концептуального пересмотра отношения государства к образованию с целью наращивания образовательного потенциала, профессионального роста, культурного и физического уровня людей на основе реализации таких основополагающих принципов государственной образовательной политики, как гуманистический характер, общедоступность образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека [Сударенков 2001: 11]. В этой связи также существенно возрастает роль языковой политики, которая должна быть направлена на обеспечение стабильности положения личности в обществе, способной занять достойное место в государстве с высоким технологическим и информационным потенциалом.

Основная часть

Комплекс направлений становится приоритетным.

– Развитие и расширение возможностей человеческого потенциала, его эффективное использование. В решении этих задач особая роль отводится университетам, которые

призваны обучать демократии, гражданственности, умению критически мыслить, способности к творческому самовыражению личности. Такой подход к самому важному стратегическому ресурсу общества – человеческому потенциалу – позволит успешно решать проблемы модернизации образования [Болотов 2001: 20].

– Повышение качества высшего образования, выработка системы критериев оценки его качества.

– Расширение и усиление воспитательных задач, формирование высоконравственной, духовной личности.

– Внедрение эффективных моделей использования информационных технологий в образовательном процессе.

– Активное вовлечение обучающихся в процесс самообразования и поощрение их самостоятельности в учебном процессе.

Сегодня мы наблюдаем переход от обучения, ориентированного на преподавателя, к обучению, ориентированному на обучающегося, что актуализирует необходимость развития у обучающихся способности к обучению и самообразованию. Термин «обучение, ориентированное на обучающегося» описывает ситуации, в которых обучающиеся должны взять на себя ответственность за определение и согласование целей, планирование и реализацию своей собственной учебной деятельности.

Личностно-ориентированное обучение учитывает интересы, способности и стили обучения каждого студента; оно позволяет ему активно участвовать в процессе обучения с автономной точки зрения [Weimer 2002], определяет обучение, ориентированное на обучающегося, охватывающее пять этапов: смещение баланса власти в аудитории с преподавателя на обучающегося; проектирование содержания как средства построения знания, а не «цель знания» само по себе; позиционирование преподавателя как фасилитатора и участника, а не источника знаний; перекладывание ответственности за обучение с преподавателя на обучающегося; и осуществление обучения через эффективную оценку. Личностно-ориентированное обучение непосредственно связано с понятием самонаправленного обучения, которое означает, что преподаватели удовлетворяют потребности и стремления обучающихся на всех уровнях, развивая их познание, эмоции, поведение, жизненные навыки и гражданские качества [Serdyukov 2015].

Важнейшей задачей современного образования является активное вовлечение обучающихся в процесс самообразования. Успешный обучающийся в современном обществе должен уметь интегрировать знания из разных источников, обучаться и самообразовываться на протяжении всей жизни, чтобы быть конкурентоспособным на все более глобализирующемся рынке труда.

Самостоятельная работа в современном образовательном процессе занимает особое место. Важные функции самостоятельной работы как формы организации обучения состоят в том, чтобы сформировать у студентов необходимые навыки самостоятельной работы, используя различные творческие виды работы, разнообразные формы познавательной деятельности, способствующие развитию аналитических способностей, навыков рациональной организации учебного труда.

Дж. Бурон утверждает, что «Фундаментальная цель, согласно когнитивным исследованиям, состоит в том, чтобы студенты стали независимыми, зрелыми, эффективными и способными работать самостоятельно. Когда это будет достигнуто, они не будут нуждаться в таких тщательных, подробных и повторяющихся объяснениях от лектора, но вместо этого смогут учиться сами, более эффективно изучая то, что необходимо (больше понимая и меньше механически запоминая), и зная, как использовать и представлять то, что они изучают» [Burón 1993: 19].

Хьюи Б. Лонг [Long 1992] считает, что успешные, самостоятельные обучающиеся могут быть описаны двумя психологическими признаками: 1) личностные черты, связанные с личностью: уверенность в себе, внутренняя направленность, мотивация достижения;

2) познание Хьюи Б. Лонга предполагает, что индивид имеет, по крайней мере, шесть видов когнитивных навыков, особенно важных для успешного самостоятельного обучения. К ним относятся: навыки постановки целей; навыки обработки информации; другие когнитивные навыки; некоторая компетентность в изучаемой теме или тесно связанной с ней области; навыки принятия решений; самосознание.

Понятие «самостоятельная работа» универсально, и поэтому естественно, что в педагогической литературе оно не получило какого-то однозначного толкования. Это понятие определяется следующим образом:

- как форма организации;
- как метод;
- как тренировочная среда;
- как вид образовательной деятельности.

Определение, предложенное Л. Вяткиным, представляется наиболее точным и охватывает все аспекты самостоятельной работы. Согласно его точке зрения самостоятельная работа – это такой вид деятельности обучающихся, при котором в условиях систематического уменьшения непосредственной помощи преподавателя выполняются учебные задания, которые способствуют сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков формирования познавательной самостоятельности как черты личности обучающегося [Вяткин 2007: 29].

Исследователи, изучающие этот вопрос в высших учебных заведениях (В. Буряк, М. Гарунов, Е. Голант, Б. Иоганзен, С. Зиновьев, О. Молибог, Р. Низамов, М. Никандров, П. Пидкасистый и др.), также рассматривают феномен самостоятельной работы с разных точек зрения. Термин определяется следующим образом:

– как индивидуальный поиск необходимой информации, овладение знаниями, использование этих знаний для решения образовательных, научных и профессиональных задач [Архангельский 1980];

– как система мер, направленных на развитие активности и индивидуализма как личностных качеств, на приобретение навыков и умений эффективного получения полезной информации;

– как различные виды индивидуальной и командной познавательной деятельности студентов в аудитории или вне аудитории без какого-либо непосредственного руководства;

– как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление образовательной деятельностью, которая осуществляется без участия преподавателя.

Для того чтобы самостоятельная работа студента была эффективной необходимо выполнить ряд условий, к которым можно отнести следующие:

Во-первых, самостоятельная работа, которая является доминирующей среди других видов учебной деятельности студентов и позволяет представить знания в качестве объекта собственной деятельности, должна осуществляться в контексте современной образовательной парадигмы.

Во-вторых, активная самостоятельная работа студентов, направленная на достижение этих целей, возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

В-третьих, усиление роли самостоятельной работы студентов в структуре образования требует поиска путей ее эффективной организации и предполагает использование в учебном процессе оптимальных образовательных технологий.

В частности, основу образовательного процесса при дистанционном обучении представляет целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа обучающегося. Дистанционное, онлайн-обучение, по определению, является формой самостоятельного, индивидуального обучения [Harasim 2010; Haythornthwaite, Andrews 2011; Moore, Kearsley 2011].

Дистанционное обучение все шире внедряется в учебный процесс и становится неотъемлемой частью образования XXI в. в структуре современной образовательной парадигмы, которая отражает многообразие субъектов образовательной деятельности, целей, задач, функций образования, которое предопределяет его полипарадигмальность.

Характерными чертами дистанционного обучения являются: гибкость, адаптивность, модульность, экономическая эффективность, новая роль преподавателя (преподаватель-информатик, организатор обучения, дидактик), специализированный контроль качества знаний, ориентация на потребителя, использование нестандартных технологий и средств обучения, опора на передовые коммуникационные и информационные технологии.

Обучающиеся имеют возможность самостоятельно приобретать необходимые знания, которые предоставляются с помощью современных информационных технологий, то есть в условиях информационно-образовательной среды [Пронин, Положенцева 2015: 18–20].

При рассмотрении содержания и особенностей дистанционного обучения, необходимо отметить его главные *достоинства*:

- экономическая рентабельность, открытость и доступность для всех категорий населения;
- эффект непосредственного, вербально-визуального контакта обучающихся с преподавателем;
- программно-аппаратное обеспечение современного компьютера;
- гибкость дистанционной формы обучения; модульность в построении образовательной программы [Демкин, Можяева 2002: 323–325];
- создание ситуации выбора для обучающихся, повышение уровня индивидуализации и персонализации образования, более эффективное использование активных форм обучения, повышение их мотивации к самостоятельной познавательной деятельности, снижение субъективности оценки результатов обучения делают сам образовательный процесс более доступным и экономичным [Жебровская 2016: 5–7].

Но в научных исследованиях совершенно справедливо указывается, что некорректное использование информационных технологий, отсутствие социального взаимодействия и недостаток надлежащей квалификации у пользователя делают дистанционное обучение не идеальной образовательной системой [Блоховцова, Волохатых 2016: 119–121].

Несмотря на положительные характеристики дистанционного обучения, можно назвать и его *недостатки*: сложная идентификация дистанционных обучающихся [Положенцева 2015: 9]; резкое ограничение непосредственного контакта между преподавателем и обучающимся; низкая пропускная способность электрической сети во время учебных или экзаменационных телеконференций; определенные навыки можно приобрести только в процессе выполнения реальных, а не виртуальных, практических и лабораторных работ [Троицкий 2007: 154–157]; зависимость успеха обучения от технических навыков работы с компьютером и сетью Интернет [Мордвинов 2006: 78]; недостаточная интерактивность; трудность восприятия больших объемов информации с экрана; социальная изолированность [Щенников 2002]; недостаточное невербальное взаимодействие; некоторая изоляция обучающихся [Положенцева 2016]; уменьшается разнообразие форм образовательной деятельности и плюрализм взглядов; огромные временные затраты на подготовку дистанционных курсов; некоторое ограничение возможности в полном объеме представить учебный материал [Совершенствование образовательных программ 2017]; отсутствие непосредственного эмоционального контакта [Жебровская 2016: 6].

Указанные недостатки свидетельствуют о том, что дистанционная форма обучения не может быть оптимальной альтернативой традиционному обучению, она должна органично его дополнять [Мордвинов 2006].

Тем не менее, дистанционное обучение остается быстрорастущей и достаточно эффективной системой обучения.

Для успешной реализации этой цели необходимо учитывать ряд факторов.

1. Значение цифровых компетенций.

Прежде всего, быстрое распространение «цифровых» технологий делает цифровые навыки (компетенции) ключевыми среди других навыков. «Цифровизация» и кроссплатформенность сегодня являются основными трендами на общем рынке труда. Таким образом, умение работать с «цифровыми» технологиями постепенно становится постоянным и необходимым для большинства специализаций, а именно сквозных или кроссплатформенных. Уникальность цифровых компетенций заключается в том, что благодаря им обучающиеся могут более эффективно приобретать компетенции во многих других областях [Al-Samarrai, Gangwar, Gala 2020].

2. Возможности цифровых технологий.

Во время пандемии дистанционное обучение оказалось исключительно важным для системы образования. Но возможности, которые предлагают цифровые технологии выходят далеко за рамки временного решения во время кризиса. Цифровые технологии предлагают совершенно новые ответы на вопрос о том, чему студенты учатся, как они учатся, где и когда они учатся. Технология может позволить преподавателям и студентам получить доступ к специализированным материалам в дополнение к учебникам, в различных форматах и способами, которые могут обеспечить эффективное использование времени и пространства. Работая вместе с преподавателями, интеллектуальные цифровые обучающие системы не только обучают студентов соответствующим наукам, но и могут одновременно наблюдать за тем, как они учатся, что их интересует, с какими трудностями они сталкиваются, какие проблемы для них являются скучными или трудными. В результате системы могут адаптировать учебный процесс в соответствии с индивидуальными стилями обучения студентов с большой степенью детализации и точности.

3. Онлайн обучение и психологическое состояние студентов.

Серьезный вопрос, который требует обязательного рассмотрения и решения – влияние онлайн-обучения во время пандемии Ковид-19 на психологическое состояние студентов.

Как отмечает Уайлс [Wiles 2020], существует семь проблем, с которыми могут столкнуться студенты во время онлайн-занятий.

Во-первых, они испытывают усталость. Усталость встречается гораздо чаще, чем мы можем себе представить. Она возникает без каких-либо симптомов и приводит к проблемам с психическим здоровьем.

Во-вторых, они склонны испытывать головные боли или другие виды физической боли.

В-третьих, они демотивируются от выполнения заданий, которые дают им преподаватели.

В-четвертых, они склонны избегать и откладывать выполнение заданий.

В-пятых, они становятся небрежными в управлении временем, включая другие рутинные действия, такие как еда, сон, домашние дела.

В-шестых, у них возникает чувство изоляции, потому что они не встречаются с другими друзьями или людьми.

Наконец, они с трудом понимают, что говорит лектор или друзья во время онлайн-занятий. Это происходит потому, что ситуация полностью отличается от диалога между людьми, где они могут прочитать жесты, тон голоса и интонацию, выражение лица и другие особенности, которые могут помочь им в понимании учебного материала.

Проведенное исследование показало [Syahputri, Rahma, Setiyana, Diana, Parlindungan 2020], что с увеличением времени работы с экраном студенты признают, что они:

- чаще всего чувствуют усталость (100 %),
- испытывают физическую боль, такую как головная боль, боль в плече, боль в глазах и другие (100 %),
- у них ухудшается тайм-менеджмент (98,6 %),
- чувствуют изоляцию от своих одноклассников (68,6 %),
- испытывают неуверенность в объяснениях лектора во время онлайн занятий.

Таким образом, становится актуальной проблема создания условий для сохранения здоровья студентов во время онлайн-обучения в условиях пандемии.

4. Общение и сотрудничество во время онлайн-обучения.

Важно учитывать, что в процессе обучения необходимо общение и сотрудничество между студентами, а также с преподавателями [An, Kim S., Kim B. 2008]. Хотя преподаватели должны стимулировать автономию обучающегося, полную индивидуализацию и независимость обучения в организованной среде онлайн-университета, они могут и должны повлиять на процесс обучения и его результаты, которые зависят от общения и прочных взаимоотношений. При этом технологии не только меняют методы преподавания и обучения, но и повышают роль преподавателя, который не только передает полученные знания, но и работает как соавтор знаний, как тренер, как наставник.

В этой связи можно говорить о существовании реальной проблемы взаимодействия студентов как с преподавателями, так и со сверстниками в современных онлайн-аудиториях, что непосредственно влияет на качество обучения. И эта проблема требует решения.

Несмотря на ощущение изоляции в онлайн-среде, студенты часто стараются воздерживаться от сотрудничества и предпочитают работать самостоятельно, а не в группах.

По результатам опроса [Serdyukov, Hill 2013: 61] студентов аспирантуры о предпочтениях в обучении относительно самостоятельного обучения и совместной деятельности: 64,9 % студентов выбрали университетские курсы, только 24,3 % указали, что они могут выбрать самостоятельное обучение, а остальные не проявили никаких предпочтений.

Для активизации общения при онлайн обучении предлагаются три уровня взаимодействия [Ibid.: 95]:

- парная работа – индивидуальные вопросы, беседа;
- групповая работа, которая может проводиться среди студентов, а также при необходимости с участием преподавателя – решение проблем, разработка проекта, мозговой штурм;
- фронтальная работа – общая дискуссия.

5. Гибридные курсы.

В проводимых исследованиях приводятся результаты использования так называемого гибридного обучения, гибридного курса, который определяется, как гибридные системы, которые обычно содержат материалы на CD-ROM или в интранете, с Web-ссылками и регулярным контактом с преподавателями по электронной почте, телефону или на видеоконференциях [Walker 2007]. Все основные учебные материалы доступны в автономном режиме – учебники, практические материалы, аудиоматериалы, ключи к ответам на задания и т.д.

К преимуществам гибридного курса относят:

- отсутствие необходимости для студента постоянно находиться в сети, что позволяет избежать потенциальных технических проблем;
- все студенты имеют одинаковые учебные материалы;
- гибридные курсы в современной литературе по CALL (Computer Assisted Language Learning) рекомендуются как оптимальное решение задач подготовки квалифицированных кадров, поскольку предусматривают возможность разработки смешанных или гибридных курсов [Wolff 2003].

Согласно Грейвсу [Graves 1996], процесс разработки курса включает в оценку потребностей, определение целей и задач, концептуализацию содержания, выбор и разработку материалов, и их организацию, а также анализ, оценку и модификацию курса.

6. Готовность учителей к широкому использованию ИКТ.

Возникшая экстремальная ситуация с пандемией заставила пересмотреть и проанализировать такую важную задачу, как подготовка учителей к эффективному и широкому использованию преимуществ ИКТ. Кризис COVID-19 разразился в тот момент,

когда большинство образовательных систем оказались не готовы в необходимой степени к использованию цифровых возможностей обучения. Четверть директоров школ в странах ОЭСР заявили, что нехватка или недостаток цифровых технологий в значительной или очень значительной степени мешает обучению, причем этот показатель варьировался от 2 % до 30 % [OECD 2019, 2020; TALIS 2018].

Установлено, что эти цифры могут даже преуменьшать проблему. При этом следует учитывать тот факт, что технология эффективна настолько, насколько умело и профессионально её используют. Согласно данным Международного опроса ОЭСР по преподаванию и обучению (TALIS) в 2018 г., в среднем только 53 % учителей разрешают своим ученикам часто или всегда использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) для выполнения проектов или классной работы. Однако в некоторых странах этот процент достигает 80 % и более, а в ряде стран эти показатели выросли более чем в два раза за пять лет, предшествовавших опросу.

По данным TALIS, только 60 % учителей получили необходимую профессиональную подготовку в области ИКТ в течение года, предшествовавшего опросу.

Эти цифры подчеркивают тот факт, что учителям необходимо регулярно совершенствовать свои навыки, чтобы иметь возможность внедрять инновации в свою практику и адаптироваться к быстрым преобразованиям, присущим XXI в.

Заключение

Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса, интегрирующим различные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, осуществляемых во время аудиторных и внеаудиторных занятий без непосредственного участия преподавателя или под его руководством. Именно в ходе этого процесса происходит формирование у студентов необходимых навыков, умений, овладение требуемым багажом знаний; обеспечивается усвоение студентом приемов познавательной деятельности, появляется интерес к творческой работе и, в конечном итоге, способность решать профессиональные задачи, в том числе и научные.

Проводимые исследования и практика применения дистанционного обучения в условиях пандемии, как формы самостоятельного, индивидуального обучения, показывают необходимость дальнейших исследований в этой области, в которой взаимодействия обучающего и обучающихся приобретает новую форму.

При этом эффективность функционирования дистанционного обучения зависит от определения и разработки оптимальных методов, организационных форм, средств обучения, технологий для уменьшения отрицательного психологического влияния, для вовлечения студентов в общение и сотрудничество, для расширения возможностей и функций преподавателя.

Список литературы

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва: Высшая школа, 1980. 68 с.
2. Блоховцова Г.Г., Волохатых А.С. Перспективы развития дистанционного образования. Преимущества и недостатки // Международный научный журнал «Символ науки». № 10-2. 2016. С. 119–121.
3. Болотов В.А. Модернизация образования // Право и образование. 2001. № 5 С. 20–24.
4. Высшее образование в 21 веке: подходы и практические меры // Материалы Всемирной конференции по высшему образованию. Париж, 5-9 октября 1998 года. М.: ЮНЕСКО, 1999. 136 с.
5. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во НПО «Модэк», 2007. 352 с.
6. Демкин В.П., Можяева Г.В. Технологии дистанционного обучения и анализ их эффективности // Тезисы докладов Всероссийской научно-методической конференции «Телематика-2002». СПб., 2002. С. 323–325.

7. Жебровская О.О. Психолого-педагогические проблемы при организации обучения с использованием дистанционных технологий // Дистанционное обучение: реалии и перспективы. Материалы I региональной научно-практической конференции. СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКиИТ», 2016. 113 с.
8. Мордвинов В.Ф. Технологии дистанционного обучения в системе военного образования: возможности и перспективы // Открытое образование. 2006. № 1. С. 77–82.
9. Положенцева И.В. Диагностика сформированности компетенций у обучающихся в системе дистанционного образования // Мир науки. 2015. № 4. 21 с.
10. Положенцева И.В. Педагогическая среда дистанционного образования в высшей школе России: Монография. М.: ЗАО «Университетская книга», 2016. 198 с.
11. Пронин Э.А., Положенцева И.В. Современное онлайн-образование в России: проблемы и перспективы // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2015. Т. 4. № 2. С. 18–20.
12. Совершенствование образовательных программ по гуманитарным и общественно-научным дисциплинам. Учебно-практическое пособие / Положенцева И.В., Евсеева Т.Г., Кащенко Т.Л. / Под общей редакцией Положенцевой И.В. М: ЗАО «Университетская книга», 2017. 230 с.
13. Сударенков В.В. Гуманизация экономики как фактор развития человеческого потенциала в Российской Федерации // Право и образование. 2001. № 5. С. 7–19.
14. Троицкий Д.И. Виртуальные лабораторные работы в инженерном образовании // Качество, инновации, образование и CALS-технологии: материалы международного симпозиума / под ред. д.т.н., проф. В.Н. Азарова. М.: Фонд «Качество», 2007. С. 154–157.
15. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование. М.: Наука, 2002. 527 с.
16. Al-Samarrai S., Gangwar M., & Gala P. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33739/The-Impact-of-the-COVID-19-Pandemic-on-Education-inancing.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
17. An H., Kim S., & Kim, B. Teacher perspectives on online collaborative learning: Factors perceived as facilitating and impeding successful online group work. *Contemporary* 8 (1). 2008. p. 65–83.
18. Burón, J. Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero, 1993. 157 p.
19. Graves K. Teachers as course developers. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 213 p.
20. Harasim L. Learning theory and online technologies. New York: Routledge, 2012. 198 p.
21. Haythornthwaite C. and Andrews R. E-learning Theory and Practice. London: Sage, 2011. 262 p.
22. Long H. B., & Associates. Self-directed learning: Application and research. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education. 1992. 156 p.
23. Moore M., Kearsley G. Distance Education: A Systems View of Online Learning, Cengage Learning, 2011. 384 p.
24. OECD (2019), 2018 Database - PISA, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/> (accessed on 24 August 2020).
25. OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
26. OECD. (2020). Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
27. Serdyukov P. & Hill, R. Flying with clipped wings: are students independent in online college classes? *Journal of Research in Innovative Teaching*, 6 (1). 2013. pp. 52-65.
28. Serdyukov P. & Sistek-Chandler, C. Communication, Collaboration and Relationships in the Online College Class: Instructors' Perceptions. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 8 (1), 2015. pp.116-131.
29. Syahputri V., Rahma E., Setiyana R., Diana S., & Parlindungan F. Online learning drawbacks during the Covid-19 pandemic: A psychological perspective. / *English Journal of Merdeka: Culture, Language, And Teaching Of English*. 5(2). 2020. pp. 108-116.
30. Walker R. (2007) Information and Communication technology for Language Teachers. http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-3.htm#hybrid
31. Weimer M. Learner-centered teaching: five key changes to practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002. 243 p.
32. Wiles G. (2020, July 30). Students share impact of online classes on their mental health. *The State News*. Retrieved from: https://statenews.com/article/2020/07/students-share-impact-of-onlineclasses-on-their-mental-health?ct=content_open&cv=cbox_latest
33. Wolff D. Web-based teaching and learning: a research perspective: EUROCALL 2003. (Unpublished conference paper, quoted from http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-3.htm#hybrid)

References

1. Arkhangel'skii S.I. Uchebnyi protsess v vysshei shkole, ego zakonomernye osnovy i metody [The educational process in higher education, its logical foundations and methods]. Moscow, Vysshaya shkola, 1980, 68 p. (In Russ.)
2. Blokhovtsova G.G., Volokhatykh A.S. Perspektivy razvitiya distantsionnogo obrazovaniya. Preimushchestva i nedostatki [Prospects for the development of distance education. Advantages and disadvantages]. *Mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal «Simvol nauki»*, no.10-2, 2016, pp. 119-121. (In Russ.)
3. Bolotov V.A. Modernizatsiya obrazovaniya [Modernization of education]. *Pravo i obrazovanie*, 2001, no. 5, pp. 20-24. (In Russ.)
4. Vysshee obrazovanie v 21 veke: podkhody i prakticheskie mery [Higher education in the 21st century: approaches and practical measures]. *Materialy Vsemirnoi konferentsii po vysshemu obrazovaniyu. Parizh, 5-9 oktyabrya 1998 goda*, Moscow, YuNESKO, 1999, 136 p. (In Russ.)
5. Vyatkin B.A. Lektsii po psikhologii integral'noi individual'nosti cheloveka [Lectures on the psychology of the integral individuality of a person]: uchebnoe posobie. 2nd edition, Moscow, NPO «Modek», 2007, 352 p. (In Russ.)
6. Demkin V.P., Mozhaeva G.V. Tekhnologii distantsionnogo obucheniya i analiz ikh effektivnosti [Distance learning technologies and analysis of their effectiveness]. *Tezisy dokladov Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii «Telematika-2002»*, Saint Petersburg, 2002. pp. 323-325. (In Russ.)
7. Zhebrovskaya O.O. Psikhologo-pedagogicheskie problemy pri organizatsii obucheniya s ispol'zovaniem distantsionnykh tekhnologii [Psychological and pedagogical problems in the organization of training using distance technologies]. *Distantsionnoe obuchenie: realii i perspektivy. Mat-ly I regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Saint Petersburg, GBU DPO «SPbTsOKOIT», 2016, 113 p. (In Russ.)
8. Mordvinov V.F. Tekhnologii distantsionnogo obucheniya v sisteme voennogo obrazovaniya: vozmozhnosti i perspektivy [Distance learning technologies in the military education system: opportunities and prospects]. *Otkrytoe obrazovanie*, 2006, no. 1, pp. 77-82. (In Russ.)
9. Polozhentseva I.V. Diagnostika sformirovannosti kompetentsii u obuchayushchikhsya v sisteme distantsionnogo obrazovaniya [Diagnostics of the formation of competencies among students in the distance education system]. *Mir nauki*, 2015, no. 4, 21 p. (In Russ.)
10. Polozhentseva I.V. Pedagogicheskaya sreda distantsionnogo obrazovaniya v vysshei shkole Rossii [Pedagogical environment of distance education in higher education in Russia]: monografiya, Moscow, ZAO «Universitetskaya kniga», 2016, 198 p. (In Russ.)
11. Pronin E.A., Polozhentseva I.V. Sovremennoe onlain-obrazovanie v Rossii: problemy i perspektivy [Modern online education in Russia: problems and prospects]. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii*, 2015, vol. 4, no. 2, pp. 18-20. (In Russ.)
12. Polozhentseva I.V., Evseeva T.G., Kashchenko T.L. Sovershenstvovanie obrazovatel'nykh programm po humanitarnym i obshchestvenno-nauchnym distsiplinam [Improvement of educational programs in humanitarian and social science disciplines]: uchebno-prakticheskoe posobie, Moscow, ZAO «Universitetskaya kniga», 2017, 230 p. (In Russ.)
13. Sudarenkov V.V. Gumanizatsiya ekonomiki kak faktor razvitiya chelovecheskogo potentsiala v Rossiiskoi Federatsii [Humanization of the economy as a factor in the development of human potential in the Russian Federation]. *Pravo i obrazovanie*, 2001, no. 5, pp. 7-19. (In Russ.)
14. Troitskii D.I. Virtual'nye laboratornye raboty v inzhenernom obrazovanii [Virtual Labs in Engineering Education]. *Kachestvo, innovatsii, obrazovanie i CALS-tekhnologii: materialy mezhdunarodnogo simpoziuma*, Moscow, Fond «Kachestvo», 2007, pp. 154-157. (In Russ.)
15. Shchennikov S.A. Otkrytoe distantsionnoe obrazovanie [Open distance education]. Moscow, Nauka, 2002, 527 p. (In Russ.)
34. Al-Samarrai S., Gangwar M., & Gala P. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33739/The-Impact-of-the-COVID-19-Pandemic-on-Education-inancing.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
35. An H., Kim S., & Kim, B. Teacher perspectives on online collaborative learning: Factors perceived as facilitating and impeding successful online group work. *Contemporary* 8 (1). 2008. p. 65-83.
36. Burón, J. Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero, 1993. 157 p.
37. Graves K. Teachers as course developers. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 213 p.
38. Harasim L. Learning theory and online technologies. New York: Routledge, 2012. 198 p.
39. Haythornthwaite C. and Andrews R. E-learning Theory and Practice. London: Sage, 2011. 262 p.

40. Long H. B., & Associates. Self-directed learning: Application and research. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education. 1992. 156 p.
41. Moore M., Kearsley G. Distance Education: A Systems View of Online Learning, Cengage Learning, 2011. 384 p.
42. OECD (2019), 2018 Database - PISA, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/> (accessed on 24 August 2020).
43. OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
44. OECD. (2020). Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
45. Serdyukov P. & Hill, R. Flying with clipped wings: are students independent in online college classes? *Journal of Research in Innovative Teaching*, 6 (1). 2013. pp. 52-65.
46. Serdyukov P. & Sisteck-Chandler, C. Communication, Collaboration and Relationships in the Online College Class: Instructors' Perceptions. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 8 (1), 2015. pp.116-131.
47. Syahputri V., Rahma E., Setiyana R., Diana S., & Parlindungan F. Online learning drawbacks during the Covid-19 pandemic: A psychological perspective. / *English Journal of Merdeka: Culture, Language, And Teaching Of English*. 5(2). 2020. pp. 108-116.
48. Walker R. (2007) Information and Communication technology for Language Teachers. http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-3.htm#hybrid
49. Weimer M. Learner-centered teaching: five key changes to practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002. 243 p.
50. Wiles G. (2020, July 30). Students share impact of online classes on their mental health. The State News. Retrieved from: https://statenews.com/article/2020/07/students-share-impact-of-onlineclasses-on-their-mental-health?ct=content_open&cv=cbox_latest
51. Wolff D. Web-based teaching and learning: a research perspective: EUROCALL 2003. (Unpublished conference paper, quoted from http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-3.htm#hybrid)

Информация об авторах

Н.Л. Нижнева-Ксенофонтова – доктор гуманитарных наук в области языкознания,
Белорусский государственный университет;
Н.Н. Нижнева – доктор педагогических наук, профессор,
Белорусский государственный университет.

Information about the authors

N.L. Nizhneva-Ksenofontova – Grand Ph.D. (Philology),
Belarusian State University;
N.N. Nizhneva – Grand Ph.D. (Education), Professor,
Belarusian State University.

Статья поступила в редакцию 08.10.2021; одобрена после рецензирования 18.11.2021; принята к публикации 18.11.2021

The article was submitted 08.10.2021; approved after reviewing 18.11.2021; accepted for publication 18.11.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 18–26.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 18-26.

Научная статья

УДК 37 (373, 378)

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-18-26

Основы методики взаимосвязанного развития умений чтения и говорения (5-6 класс)

Елена Анатольевна Рябухина¹, Виктория Александровна Савельева²

^{1,2} Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

¹ e_ryabukhina@mail.ru,

² victorijasaveljeva@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития устной речи обучающихся основной школы с опорой на «смысловое чтение». Федеральный государственный образовательный стандарт называет в числе метапредметных результатов обучения восприятие и понимание текста, умение извлекать и преобразовывать информацию, содержащуюся в нём. В то же время особое внимание в области развития речи сегодня уделяется устной речи, её монологической и диалогической формам. Новизна исследования определяется обоснованием необходимости взаимосвязанного развития умений чтения и говорения и выявлением способов развития устной речи с опорой на чтение текста. Практическая значимость связана с описанием этапов работы по взаимосвязанному развитию чтения и говорения, разработкой заданий для каждого этапа. Авторы характеризуют фазы речепорождения с методических позиций, рассматривают составляющие смыслового чтения, этапы текстовой деятельности. Выявлены читательские умения, являющиеся базовыми для устного пересказа, анализа и обсуждения содержания текста, его оценки. Методические приёмы, способствующие развитию устной речи учащихся, соотнесены с каждым из этапов смыслового чтения. Представлена последовательность работы с текстом при взаимосвязанном развитии умений «смыслового чтения» и устного высказывания. Предложены методические разработки, которые иллюстрируют последовательное развитие умений устной монологической и диалогической речи учащихся 5–6 классов на основе текста. Следующий этап исследования, по мнению авторов, должен быть посвящён разработке методической модели «От чтения текста к самостоятельному высказыванию» для учащихся основной школы.

Ключевые слова: речевая деятельность, фазы речепорождения, устная речь, смысловое чтение, умения чтения, умения говорения, взаимосвязанное развитие.

Для цитирования: Рябухина Е.А., Савельева В.А. Основы методики взаимосвязанного развития умений чтения и говорения (5–6 класс) // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 18–26. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-18-26>

Original article

Basics of the methodology for the interrelated development of reading and speech skills (grades 5-6)

Elena A. Ryabukhina¹, Victoria A. Savelyeva²

^{1,2} Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

¹ e_ryabukhina@mail.ru,

² victorijasaveljeva@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of the development of oral speech in basic school students based on «semantic reading». The federal state educational standard names, among the meta-subject learning outcomes, the perception and understanding of the text, the ability to extract and transform the

information contained in it. At the same time, special attention in the field of speech development is given today to oral speech, its monologue and dialogical forms. The novelty of the research is determined by justifying the need for the interrelated development of reading and speaking skills and identifying ways to develop oral speech based on reading the text. The practical significance is associated with the description of the stages of work on the interrelated development of reading and speaking, the development of tasks for each stage. The authors characterize the phases of speech production from a methodological standpoint, consider the components of semantic reading, the stages of textual activity. Reading skills, which are basic for oral retelling, analysis and discussion of the content of the text, its assessment, have been identified. Methodological techniques that contribute to the development of students' oral speech are correlated with each of the stages of semantic reading. The article presents the sequence of work with the text with the interrelated development of the skills of «semantic reading» and oral statement. Proposed methodological developments illustrate the sequential development of the skills of oral monologue and dialogical speech of students in grades 5-6 based on the text that had been read. The next stage of the research, according to the authors, should be devoted to the development of a methodological model for primary school students «From reading a text to self-expression».

Keywords: speech activity, phases of speech production, oral speech, semantic reading, reading skills, speaking skills, interrelated development.

For citation: Ryabukhina E.A., Savelyeva V.A. Basics of the methodology for the interrelated development of reading and speech skills (grades 5-6). Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;8:18-26. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-18-26>

Введение

Одной из проблем современного школьного образования является речевая деятельность обучающихся, а точнее, низкий уровень её развития у части школьников. ФГОС ООО в числе метапредметных результатов обучения называет восприятие и понимание текста, умение извлекать и преобразовывать информацию, содержащуюся в нём, готовность создавать собственное высказывание, содержащее оценку исходного текста [ФГОС ООО 2021]. Как в самом стандарте, так и в примерной образовательной программе по русскому языку особое внимание в области развития речи сегодня уделяется устной речи, её монологической и диалогической формам.

Как отмечает Т.А. Ладыженская, под обучением устной речи «подразумевают: а) сам процесс создания устных высказываний; б) результат этого процесса, продукт речевой деятельности – устные высказывания» [Ладыженская 1986: 6]. Устные высказывания могут быть как спонтанными, так и подготовленными (частично подготовленными). Многие лингвисты подлинно устной речью считают речь спонтанную. В методической науке речь идет о необходимости развития у школьников как спонтанной, так и подготовленной устной речи. Поскольку устное общение рассчитано на смысловое восприятие создаваемой в момент говорения и произносимой речи, необходимо обучать порождению речи во взаимосвязи с обучением её восприятию и пониманию [Рябухина 2017: 6].

Целью исследования стало рассмотрение основ методики взаимосвязанного развития умений чтения и говорения. Необходимость такой методики обусловлена требованиями, предъявляемыми обществом к качеству устной речи выпускников основной и средней общеобразовательной школы [Примерные программы... 2010; ФГОС ООО 2021; ФГОС СОО 2011]. Новизна исследования определяется обоснованием необходимости взаимосвязанного развития умений чтения и говорения и выявлением способов развития устной речи с опорой на чтение текста. Практическая значимость связана с описанием этапов работы по взаимосвязанному развитию чтения и говорения, разработкой заданий для каждого этапа.

Основная часть

Лингвисты и психологи выделяют три основные фазы деятельности речепорождения: первая – побудительно-мотивационная, вторая – ориентировочно-исследовательская (или аналитическая), третья – исполнительная и одновременно регулирующая. К составляющим побудительно-мотивационной фазы относят потребность в речевой деятельности и её мотив;

результатом преобразования потребности в устойчивый мотив речи является речевая интенция (под интенцией в исследованиях И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, И.Р. Лурии [Зимняя 2001; Леонтьев 1969; Лурия 1975] понимается коммуникативное намерение – направленность сознания, воли и чувства (эмоций) субъекта речевой деятельности на её осуществление).

Вторую фазу речепорождения составляет ее ориентировочно-исследовательская часть, направленная на исследование условий реализации деятельности, окончательное выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств и др. Одновременно это фаза планирования, программирования и внутренней – смысловой и языковой – организации речевой деятельности. Третья фаза – исполнительная и одновременно регулирующая. Эта фаза, реализующая речевые высказывания, вместе с тем включает операции контроля над осуществлением деятельности и ее результатами [Рябухина 2013: 171–172].

В методике обучения русскому языку выделяют от 4 до 5 фаз речепорождения, мы придерживаемся пятифазовой модели, которая включает такие этапы, как побудительно-мотивационный, ориентировочный, планирования и программирования высказывания, реализации программы высказывания, контроля.

Первый этап связан с переходом от осознания мотива к интенции, а затем – к замыслу речи. Второй включает анализ параметров коммуникативной ситуации, третий – программирование на этой основе высказывания, т.е. создание его мысленного образа с помощью плана, предварительный отбор соответствующих замыслу и плану фонетических, лексических и грамматических языковых средств. Четвёртый этап связан с упорядочением отобранных средств и реализацией программы высказывания во внешней речи. Пятый этап – контроль порождённого высказывания – включает процедуры сравнения полученного результата деятельности с первоначально предполагавшимся, оценку достоинств и недостатков созданного высказывания, анализ причин коммуникативных неудач [Рябухина 2013: 173–174].

Существенной причиной затруднений учащихся 5–6 классов при порождении устного высказывания, по нашим наблюдениям, является психологический барьер, мешающий начать высказывание, сосредоточиться на его содержании. Обусловлен этот барьер тем, что у обучающегося часто нет мотива для высказывания, отсутствует авторская интенция и замысел речи. Важным препятствием становится скудный «культурный багаж» школьника – исходные знания и опыт, на которые он может опираться для «формирования и формулирования мысли» (Н.И. Жинкин). Действенным средством преодоления указанных затруднений является текст. Задача создания высказывания мотивирует к речевому действию, способствует появлению авторской интенции, формированию замысла высказывания, его программированию. Это неоднократно подтверждено в методике развития письменной речи учащихся. В нашем исследовании рассматривается новый аспект: развитие устной речи на основе чтения текста, а точнее, этапы и приёмы взаимосвязанного развития умений чтения и говорения.

В науке встречаются разные термины, характеризующие чтение. При довольно существенных различиях в их трактовке, педагоги, психологи и лингвисты сходятся в том, что учащиеся должны овладеть умением, которое в современной психолого-педагогической литературе именуется «смысловым чтением». В концепции развития универсальных учебных действий А.Г. Асмолов относит смысловое чтение к группе познавательных общеучебных универсальных действий и определяет его как «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка СМИ» [Как проектировать... 2011: 30; Формирование универсальных... 2010].

Обобщив понимание смыслового чтения разными исследователями, можно выделить три его основных составляющих:

- понимание фактической (фактуальной) информации – общего значения текста;
- выявление концептуальной и подтекстовой информации – смысла текста;
- формирование собственного отношения к тексту.

Все указанные составляющие «смыслового чтения» позволяют работать над деятельностью чтения и говорения во взаимосвязи.

Можно выделить читательские умения, являющиеся базовыми для устного пересказа, анализа и обсуждения содержания текста, его оценки:

- выделение важной информации (понимание обстоятельств, того, о чем или о ком говорится в тексте);
- понимание основного смысла текста, его подтекста (скрытых причин и замыслов автора);
- преобразование текста: пересказ по памяти, по опоре, тезирование;
- толкование текста: извлечение смысла, рассуждение о проблематике текста, выводы на базе прочитанного;
- оценка текста: видение авторской позиции, оценка настроения произведения в целом, оценка полезности информации текста;
- формирование собственного отношения к прочитанному и пояснение своего выбора [Бунеева, Чиндилова 2008: 77; Ковалева, Красновский 2005: 116; Леонтьев 2004: 471].

На каждом из этапов текстовой деятельности, выделенных разработчиками концепции «смыслового чтения», – предтекстовом, текстовом и послетекстовом [Бунеева, Чиндилова 2008; Сметанникова 2011] – развитие устной речи обеспечивается определёнными методическими приёмами. На этапе предчтения учащимся предлагается большое количество заданий, направленных на обсуждение имеющихся у них знаний и жизненного опыта, переживаний и чувств, прогнозирование и высказывание гипотез и т. д. Выполняются такие задания устно, в условиях диалогического взаимодействия.

На этапе собственно чтения учителя организуют текстовую деятельность с использованием групп приёмов в зависимости от типа учебного текста. Существенными моментами этого этапа являются работа над правильным интонированием звучащей речи, предупреждение орфоэпических и грамматических ошибок. Важнейшим приёмом развития устной речи в процессе чтения становится вопрос. С ним связаны «чтение с остановками», «море вопросов», «диалог с автором», «вопросы в парах», «ромашка Блума» и др. Работа с вопросом помогает прогнозировать содержание текста, уточнять его смысл, разграничивать главную и второстепенную информацию. Ответом на вопрос становится высказывание, которое обучающиеся либо находят в тексте и озвучивают, либо самостоятельно создают на основе понимания текста.

На этапе послечтения проводятся послетекстовые обсуждения с целью получения читательского отклика: идет обсуждение того, что узнали, выяснили, обучающиеся обмениваются мнениями. Послетекстовые обсуждения обеспечивают мотивацию речепорождения, предполагают чередование монологической и диалогической форм устной речи. В высказываниях о прочитанном тексте хорошо просматривается авторская интенция, умение пользоваться невербальными средствами, точно интонировать собственное высказывание.

При взаимосвязанном развитии умений «смыслового чтения» и устного высказывания с опорой на прочитанный текст необходимо вести работу поэтапно. Мы предлагаем рассмотреть следующие этапы:

- 1) Сопоставление прогноза содержания текста с его реальным содержанием.
- 2) Выявление темы и основной мысли текста.
- 3) Беседа по содержанию текста (с выявлением видов текстовой информации: фактуальной, концептуальной и подтекстовой (с целью углубления понимания текста).

4) Оценка прочитанного текста: уточнение параметров коммуникативной ситуации, адресата, цели автора, языковых средств, отобранных для достижения планируемого эффекта воздействия на читателя.

5) Работа над интонированием и орфоэпическими трудностями текста, его подготовка к эталонному выразительному чтению. Выразительное чтение.

6) Подготовка текста к пересказу: выделение микротем, ключевых слов, установление смысловых и грамматических связей между частями текста. Пересказ.

7) Создание устного высказывания на основе прочитанного текста с постепенно возрастающей степенью самостоятельности:

– создание высказывания с опорой (с восстановлением недостающих частей, по вопросам, по плану, по модели);

– создание высказывания без опоры (по той же проблеме, которая поднята в тексте; по аналогичной тематике; с той же коммуникативной целью; создание оценочного высказывания).

Предложенные этапы работы с текстом основаны на движении от простых заданий к более сложным, от устного воспроизведения текста к самостоятельному созданию устного высказывания и характерны для работы с учащимися 5–6 классов. Некоторые из этапов, в зависимости от особенностей класса и целей взаимосвязанного развития умений чтения и говорения, могут быть пропущены или видоизменены (см. этап 3). Вопрос о проведении подобной работы в 7–9 классах требует дополнительного изучения.

Рассмотрим примеры заданий, которые иллюстрируют методику взаимосвязанного развития умений чтения и говорения.

Задания для 5 класса.

Текст «Фомка и Барин»

В сумерки я возвращался из леса, гляжу – по дороге еж топает. Он тоже меня заметил, фыркнул и свернулся клубком. Закатил я колючего зверька в кепку, принёс домой и назвал Фомкой. В комнате Фомка развернулся, громко забарабанил ножками по полу. Вскоре гость нашёл за печкой старый валенок и забрался в него. А на том валенке любил дремать кот Барин. Всю ночь до рассвета он где-то бродил, а затем прыгнул в форточку – и за печь. Лег на свое излюбленное место, но тут же выгнул спину дугой, мяукнул и выскочил на середину комнаты. Барин не на шутку перепугался. А из валенка выкатился колючий клубок. В отчаянии кот прыгнул на шкаф. Я подумал, что Барину теперь спокойной жизни не видать, но ошибся. Через неделю ёж и кот уже частенько ужинали вместе.

(По А. Баркову)

1) Посмотрите на заголовок текста. Как вы думаете, чему будет посвящён текст? Почему вы так решили? Предположите, каким типом речи воспользуется автор.

2) Прочитайте текст и ответьте на вопросы:

– О чем он?

– О каком случае рассказывает автор?

– Что вы знаете о ежах?

– Как еще можно озаглавить этот текст?

3) Определите тему и основную мысль текста. Как относится автор к животным, о которых пишет? Подтвердите своё мнение словами из текста.

4) Подготовьтесь к выразительному чтению текста: расставьте паузы, покажите стрелками повышение и понижение тона голоса, расставьте ударение в тех словах, произношение которых вызывает у вас затруднение. Потренируйтесь в произношении слов *возвращался, колючего, забарабанил, излюбленное, мяукнул, частенько*. Выразительно прочитайте текст.

5) Определите тип речи, разделите текст на смысловые части. Опираясь на микротемы, составьте план текста. Найдите в каждом абзаце опорные слова, раскрывающие микротему. Подготовьтесь к устному пересказу текста по плану.

б) Выполните одно из заданий на выбор, опираясь на прочитанный текст (дифференцированные задания для учащихся в зависимости от уровня развития устной речи):

Уровень 1. Перескажите текст по составленному плану.

Уровень 2. Составьте устный связный текст, опираясь на следующие вопросы:

- Как прошла первая встреча Фомки и Барина?
- Что подумал автор о жизни кота после его встречи с ежом?
- Смогли ли подружиться Фомка и Барин? Как это произошло?

Уровень 3. Составьте связный устный рассказ о случившемся от имени ежа Фомки. Не забудьте отразить в своём высказывании впечатления и переживания ёжика.

7) Работа в группах (парах). Пофантазируйте. Составьте небольшой устный рассказ об интересном случае, который мог бы произойти с Фомкой и Баринком. Когда и где произошло это событие? Как этот случай повлиял на друзей? Обращайте внимание на интонацию и жесты при рассказывании.

Задания для 6 класса.

Я читал последний роман Александра Черняева. Недописанный роман, потому что Черняев умер от голода в Ленинграде в сорок втором году. Вечером я прочитал статью о Черняеве. Она рассказала о том, как он жил в Ленинграде в блокаду, как работал и даже ездил в самую стужу, под обстрелом, на фронт выступить перед бойцами. И вдруг в конце статьи я читаю следующее, хотите верить, хотите нет:

«Зимой, кажется, в январе, я зашёл к Черняеву. Было холодно. Мы подкладывали в «буржуйку» обломки стула.

Вдруг Черняев сказал:

– Со мной случилась странная история. На днях получил посылку. Неизвестно от кого. Там было сгущённое молоко, сахар.

– Это вам очень нужно, – говорю.

А он отвечает:

– А детям не нужно? Я-то старик, а ты бы посмотрел на малышей в соседней квартире. Им ещё жить и жить.

– И вы им отдали посылку?

– А как бы вы на моём месте поступили, молодой человек? – спросил Черняев, и мне стало стыдно, что я мог задать такой вопрос».

(По К. Булычеву)

1) Прочитайте текст, ответьте на вопросы:

- Какое время описывается в тексте?
- Что вы знаете о блокаде Ленинграда?
- Как вы объясните выражение: «Подкладывал в «буржуйку» обломки стула»?
- Кто такой Александр Черняев?
- Почему он умер?
- Какой поступок он совершил незадолго до смерти?
- Почему автору статьи о Черняеве стало стыдно за свой вопрос?

2) Определите основную мысль текста, сформулируйте её своими словами.

3) Подготовьте текст к выразительному чтению: расставьте паузы, сделайте интонационную разметку, расставьте ударение в трудных для произношения словах. Выразительно прочитайте текст, диалог читайте по ролям.

4) Разделите текст на смысловые части, определив микротемы. Задайте к каждой части смысловый вопрос, ответом на который будет фрагмент текста. Составьте вопросный план текста. Перескажите текст друг другу в парах.

5) Как можно назвать человека, который готов всегда помочь другим людям? Какими качествами он обладает? Как вы понимаете слова благородство и благородный? Можно ли назвать Александра Черняева благородным человеком?

б) Составьте устное рассуждение, опираясь на схему с вопросами:

Тезис: Кто такой благородный человек? Можно ли назвать Александра Черняева благородным человеком?

Аргумент 1: Как Александра Черняева поддерживали его читатели во время блокады Ленинграда и как он к этому относился?

Аргумент 2: Какой поступок совершает писатель незадолго до смерти, чтобы спасти голодных детей?

Аргумент 3: Чего устыдился молодой журналист, написавший статью об Александре Черняеве?

Вывод: Может ли человек сохранить такое качество, как благородство, в трудных жизненных обстоятельствах?

7) Устно ответьте на вопрос, «Каждый ли человек способен на благородные поступки?» Обоснуйте своё мнение, приведите не менее 3 аргументов.

Для развития умений диалогической устной речи и углубления понимания прочитанного текста целесообразно использовать ситуативные задания, вытекающие из его содержания. Приведём пример такого задания для пятиклассников.

После прочтения и анализа рассказа А.И. Куприна «Слон» учащимся предлагается: восстановите (сочините) диалог между девочкой Надей и слоном Томми, опираясь на содержание текста. Две реплики девочки уже есть в тексте, нужно придумать новые реплики и ответы слона. Диалог начинается следующим образом:

– Здравствуйте, Томми, – произносит девочка и кланяется головой. Оттого, что слон такой большой, она не решается говорить ему на «ты». – Как вы спали эту ночь?

Диалог можно продумать в группах и разыграть по ролям, учитывая ситуацию, описанную в рассказе, обращая внимание на интонацию, мимику, жесты.

Заключение

Наши наблюдения за применением описанных приёмов подтверждают мысль Н.Н. Сметанниковой о том, что результатом разнообразной текстовой деятельности является уточнение, расширение или изменение собственной точки зрения обучающегося, что способствует учебному сотрудничеству, вызывает «эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие», ведёт к познавательной и творческой самостоятельности, развивает умения устной речи [Сметанникова 2011]. Правоммерно утверждать, что в результате постоянной поэтапной работы над устной речью с опорой на чтение текста формируется способность обучающихся к порождению собственного устного высказывания в различных коммуникативных ситуациях. Именно поэтому дальнейшей задачей исследования станет разработка методической модели развития связной устной речи «От чтения текста к самостоятельному высказыванию» для учащихся основной школы.

Список литературы

1. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Технология работы с текстом в начальной школе и 5-6 классах (технология формирования типа правильной читательской деятельности) // Образовательные технологии: сборник материалов. М.: Баласс, 2008. С. 65–89.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. 432 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
4. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). 2005. № 14. С. 105–129.
5. Ладыженская Т.А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. М.: Просвещение, 1986. 128 с.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.

7. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: Изд-во МПСИ, 2004. 535 с.
8. Лурия А.Р. Речь и мышление. М.: Изд-во «Московский государственный университет», 1975. 250 с.
9. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.И. Литневская, В.А. Багрянцева / под ред. Е.И. Литневской. М.: Академический проект, 2006. 590 с.
10. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 112 с.
11. Рябухина Е.А. Моделирование дифференцированного обучения речевой деятельности в старших классах на основе компетентностного подхода: дис. ... д. пед. н. М., 2013. 537 с.
12. Рябухина Е.А. Роль продуктивных заданий в развитии связной устной речи учащихся // Русский язык в школе. 2017. № 7. С.3–7.
13. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. М.: Баласс, 2011. 128 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://obuchalka.org/20180628101498/obuchenie-strategiyam-chteniya-v-5-9-klassah-kak-realizovat-fgos-posobie-dlya-uchitelya-smetannikova-n-n-2011.html> (дата обращения: 19.08.2021).
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: https://pravobraz.ru/wp-content/uploads/2021/07/МП_-ФГОС-ООО-от-31.05.2021-№-287.docx (дата обращения: 01.09.2021).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/id705> (дата обращения: 02.09.2021).
16. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

References

1. Buneeva E.V., Chindilova O.V. Tekhnologiya raboty s tekstom v nachal'noi shkole i 5-6 klassakh (tekhnologiya formirovaniya tipa pravil'noi chitatel'skoi deyatel'nosti) [Technology of working with text in elementary school and grades 5-6 (technology of forming the type of correct reading activity)]. *Obrazovatel'nye tekhnologii: sbornik materialov*, Moscow, Balass, 2008, pp. 65-89. (In Russ.)
2. Zimnyaya I.A. Lingvopsikhologiya rechevoi deyatel'nosti [Linguopsychology of speech activity]. Moscow, Mosk. psikhol.-sots. in-t, Voronezh, MODEK, 2001, 432 p. (In Russ.)
3. Asmolova A.G. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli [How to Design Universal Learning Activities in Primary School: From Action to Thought]: posobie dlya uchitelya. Moscow, Prosveshchenie, 2011, 152 p. (In Russ.)
4. Kovaleva G.S., Krasnovskii E.A. Novyi vzglyad na gramotnost'. Po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2000 [A new perspective on literacy. According to the results of the international research PISA-2000]. *Russkii yazyk (prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya»)*, 2005, no. 14, pp. 105-129. (In Russ.)
5. Ladyzhenskaya T.A. Zhivoe slovo. Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya [Living word. Oral speech as a means and subject of learning]. Moscow, Prosveshchenie, 1986, 128 p. (In Russ.)
6. Leont'ev A.A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]. Moscow, Prosveshchenie, 1969, 214 p. (In Russ.)
7. Leont'ev A.A. Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchei i pedagogicheskoi psikhologii [Language and speech activity in general and educational psychology]. Moscow, MPSI, 2004, 535 p. (In Russ.)
8. Luriya A.R. Rech' i myshlenie [Speech and thinking]. Moscow, Moskovskii gosudarstvennyi universitet, 1975, 250 p. (In Russ.)
9. Litnevskaya E.I., Bagryantseva V.A. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v srednei shkole [Methods of teaching Russian in secondary school]: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii. Moscow, Akademicheskii projekt, 2006, 590 p. (In Russ.)
10. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Russkii yazyk. 5-9 kl. [ample programs in academic subjects. Russian language. 5-9 grades]. 2nd edition, Moscow, Prosveshchenie, 2010, 112 p. (In Russ.)
11. Ryabukhina E.A. Modelirovanie differentsirovannogo obucheniya rechevoi deyatel'nosti v starshikh klassakh na osnove kompetentnostnogo podkhoda [Modeling of differentiated teaching of speech activity in senior grades based on the competence-based approach]. *Ph.D. thesis*. Moscow, 2013, 537 p. (In Russ.)

12. Ryabukhina E.A. Rol' produktivnykh zadaniy v razvitiy svyaznoi ustnoi rechi uchashchikhsya [The role of productive tasks in the development of coherent oral speech in students]. *Russkii yazyk v shkole*, 2017, no. 7, pp. 3-7. (In Russ.)

13. Smetannikova N.N. Obuchenie strategiyam chteniya v 5-9 klassakh: kak realizovat' FGOS: posobie dlya uchitelya. Moscow, Balass, 2011, 128 p. [Teaching reading strategies in grades 5-9: how to implement the Federal State Educational Standard]. (In Russ.). Available at: <https://obuchalka.org/20180628101498/obuchenie-strategiyam-chteniya-v-5-9-klassah-kak-realizovat-fgos-posobie-dlya-uchitelya-smetannikova-n-n-2011.html> (accessed: 19.08.2021).

14. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. [Federal State Educational Standard of Basic General Education]. (In Russ.). Available at: https://pravobraz.ru/wp-content/uploads/2021/07/MP_-FGOS-OOO-ot-31.05.2021-№-287.docx (accessed: 01.09.2021).

15. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego obshchego obrazovaniya. [Federal state educational standard of secondary general education]. (In Russ.). Available at: <https://docs.edu.gov.ru/id705> (accessed: 02.09.2021).

16. Asmolova A.G. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v osnovnoi shkole: ot deistviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya [Formation of universal educational actions in basic school: from action to thought. Assignment System: Teacher's Guide]. Moscow, Prosveshchenie, 2010, 159 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Е.А. Рябухина – доктор педагогических наук, профессор,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;

В.А. Савельева – магистрант, преподаватель русского языка и литературы «СОШ № 30» г. Перми, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Information about the authors

E.A. Ryabukhina – Grand Ph.D. (Education), Professor,

Perm State Humanitarian Pedagogical University;

V.A. Savelyeva – Master's Student, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Teacher of Russian Language and Literature of "Secondary school No. 30" Perm.

Статья поступила в редакцию 08.10.2021; одобрена после рецензирования 28.11.2021; принята к публикации 28.11.2021

The article was submitted 08.10.2021; approved after reviewing 28.11.2021; accepted for publication 28.11.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 27–34.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 27-34.

Научная статья

УДК 37 (373, 378)

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-27-34

Реализация вопросов правового просвещения в образовательном процессе

Вера Андреевна Колышкина

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,
Kolyshkina_va@pspu.ru

Аннотация. Процессы правового просвещения изучаются различными специалистами уже на протяжении более двадцати лет. На сегодняшний день так и не сформировалось единого понятия правового просвещения. Деятельность российского государства в сфере правового просвещения общества ориентирована на разработку устойчивой и эффективной государственной политики, целями которой являются формирование у граждан устойчивого уважения к закону, правопорядку, преодоление явлений правового нигилизма; создание системы стимулов к соблюдению правовых норм и добросовестному исполнению обязанностей, а также повышение уровня правовой культуры граждан. Ключевым институтом, позволяющим качественно реализовать идеи правопросветительской политики государства, является система образования. Именно на формирование правового сознания и правовой культуры подрастающего поколения делается основная ставка государства. Автором данной статьи поддерживается идея необходимости реализации правового просвещения в образовательных организациях (в т. ч. в организациях общего образования). Подчеркивается динамика изменения требований законодателя к реализации общеобразовательных программ, их содержанию и результатам обучения в сторону включения вопросов гражданского образования, правового воспитания и обучения в систему образования. Степень актуальности внедрения вопросов правового просвещения в образовательный процесс, а также важность подготовки будущих педагогов подчеркивается посредством проведения практического занятия и педагогического эксперимента, отраженными в данной статье. Посредством педагогического эксперимента, на примере дисциплины «История», автором рассматривается возможность использования потенциала абсолютно любой дисциплины для осуществления процесса правового воспитания, правового обучения и в целом просвещения. Еще одним важным моментом является необходимость трансформации системы высшего педагогического образования в части формирования готовности будущих педагогов к процессу правового просвещения в учебной деятельности.

Ключевые слова: правовое просвещение, правовое воспитание, правовое обучение, система образования, просвещение обучающихся.

Для цитирования: Колышкина В.А. Реализация вопросов правового просвещения в образовательном процессе // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 27–34. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-27-34>

Original article

Implementation of issues of legal education in the educational process

Vera A. Kolyshkina

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,
Kolyshkina_va@pspu.ru

Abstract. The processes of legal education have been studied by various specialists for over twenty years, but by today, a single concept of legal education has not been formed. The activities of the Russian state in the field of legal education of society are focused on the development of a stable and effective state policy, the goals of which are to form citizens' stable respect for the law, the rule of law, overcoming the phenomena of legal nihilism; creation of a system of incentives to comply with legal norms and conscientious performance of duties, as well as raising the level of legal culture of citizens. The key institution that allows to qualitatively implement the ideas of the state's advocacy policy is the education system. It is on the formation of the legal creation and legal culture of the younger generation that the main stake of the state is made. The author of this article supports the idea of the need to implement legal education in educational organizations (including in general education organizations). The dynamics of changes in the requirements of the legislator for the implementation of general education programs, their content and learning outcomes towards the inclusion of issues of civic education, legal education and training in the education system are emphasized. The degree of relevance of the introduction of issues of legal education in the educational process, as well as the importance of the correct training of future teachers is emphasized through a practical lesson and a pedagogical experiment, reflected in this article. By means of a pedagogical experiment, on the example of the subject «History» the author reflects the possibility of using the potential of absolutely any discipline for the implementation of the process of legal education, legal training and education in general. Another important point noted in the article is the need to transform the system of higher pedagogical education in terms of the formation of future teachers' readiness for the process of legal education in educational activities.

Keywords: legal up-bringing, legal education, legal training, education system, education of students.

For citation: Kolyshkina V.A. Implementation of issues of legal education in the educational process. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;8:27-34. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-27-34>

Введение

Одним из направлений деятельности в системе образования, согласно Конституции РФ, Федеральным государственным образовательным стандартам, целевым программам, концепциям развития образования, является формирование личности с активной гражданской позицией, осознающей свои конституционные права и обязанности, уважающей закон и порядок. Речь идет о правовом просвещении, ориентированном на обучающихся. Но упускаются из вида две ключевые составляющие – родители и педагоги. Семья и школа являются первоначальными институтами социализации личности, поэтому не менее важным является организация правового просвещения и этих категорий.

Правовое просвещение педагогов – важная часть профессионального образования и самообразования. На сегодняшний день вопросы правового просвещения будущего педагога раскрываются в самых общих чертах, например в курсе «Правоведение». Методики правового обучения и воспитания, возможности трансляции правовых знаний в процессе преподавания любой дисциплины не включены в содержание основных образовательных программ высшего образования.

Основная часть

Стратегия модернизации российского образования главным образом нацелена на обновление его содержания. Образовательные стандарты диктуют новые требования к результатам обучения в образовательных организациях. Современный урок должен быть ориентирован на формирование ключевых компетенций различной направленности: интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной и т. д. [Распоряжение Правительства РФ от 23.06.2015 № 996-р; постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642: 11, 12].

Статья 3 федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон № 273) поддерживает общую тенденцию развития образования и закрепляет базовые принципы, на основании которых должны выстраиваться государственная политика и правовое регулирование

образовательных отношений. Среди перечисленных в законе принципов особо обратим внимание на те, которые ориентированы на внедрение процессов правового просвещения в систему образования, в частности, это принцип гражданственности, патриотизма, а также правовой культуры [Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ: 9].

Нормы Федерального закона № 273-ФЗ поддерживаются и требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС). Так, например, ФГОС основного общего образования обозначил перечень личностных характеристик выпускника, среди которых стоит отметить две ключевых в осуществлении правового просвещения в образовании – *«осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством»* [приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 287: 14].

Стандарт также определил требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. Среди перечня личностных результатов обучающихся можно отметить сформированность правосознания, ценностных установок, а также наличие личностной и гражданской позиции. Рассматривая «содержание» личностных результатов освоения основной образовательной программы, следует особо выделить нацеленность на воспитание у обучающихся:

1) гражданской идентичности (патриотизм, знание и уважение истории Отечества, усвоение ценностей российского общества);

2) целостного мировоззрения;

3) уважительного отношения к другим нациям и культурам, верованиями и традициям;

4) социальных норм, правовых установок;

5) нравственных установок и осознанного отношения к собственным действиям и т. д.

Все отмеченные требования и нормы имеют общую глобальную цель организации процесса образования – правовое просвещение обучающихся.

Важно акцентировать внимание, что ни один нормативный акт не содержит указание на то, что следует понимать под правовым воспитанием, обучением, нет также и указания на то, что процесс правового просвещения должен осуществляться в рамках одной конкретной дисциплины или содержать только информацию о законах Российской Федерации, правах и обязанностях человека.

Для того чтобы верно оценивать обозначенные в ФГОС требования и условия реализации образовательных программ необходимо ориентироваться на характеристики самого понятия правовое просвещение.

Понятие «просвещение» имеет множество трактовок. Ключевой задачей рассматриваемого процесса является широкое распространение знаний и иных достижений культуры, отвечающих запросам времени и способствующих правильному пониманию жизни в целом или ее отдельных сторон. Национальная педагогическая энциклопедия понятие «просвещение» раскрывает в более узком смысле, а именно как «пропаганду тех или иных идей, их внедрение в сознание людей в целях привлечения к участию в их воплощении» [Национальная педагогическая энциклопедия: 8].

Изучая специфику просвещения в сфере права, стоит заметить, что единообразия характеристик и четкости определений также не сложилось. В педагогической науке «правовое просвещение» рассматривается достаточно активно, однако единого определения на сегодняшний день нет. Интересной представляется позиция, актуализирующая понятие правового просвещения как «целенаправленную и систематическую деятельность государства и общества по формированию и повышению правового сознания и правовой грамотности в целях противодействия правовому нигилизму и обеспечении процесса духовного формирования личности» [Атагимова, Фёдоров 2016: 2].

В исследованиях Е. В. Горбачевой понятие правового просвещения раскрывается несколько шире, а именно, через целенаправленную деятельность круга субъектов (т.е. не только государства и общества) по распространению системы правовых знаний, формированию ценностных установок, которые обеспечивают правомерное поведение каждого человека [Атагимова, Горбачева 2016: 1].

Юридическая наука раскрывает понятие правового просвещения через целенаправленную и систематическую деятельность государства и общества по формированию и повышению правового сознания в целях противодействия правовому нигилизму и обеспечения процесса духовного формирования личности, без которого нельзя обойтись, реализуя идею построения в России правового государства и гражданского общества [Матузов, Малько 2021: 7].

Опираясь на нормативно-правовую основу реализации правового просвещения, следует отметить, что на сегодняшний день оно осуществляется по двум направлениям: общее: обучение правовым знаниям, пропаганда права, правовое консультирование граждан; специальное: правовое просвещение отдельных категорий граждан (несовершеннолетние, лица, находящиеся в конфликте с законом и т. п.) [Федеральный закон от 23.06.2016 № 182-ФЗ: 10].

Отметим также, что правовое просвещение можно рассматривать с точки зрения права человека и гражданина. Являясь составной частью права на образование, правовое просвещение может быть определено как «совокупность устанавливаемых и охраняемых государством и его органами правовых норм, обеспечивающих гражданам возможность ознакомления с разного рода сведениями, затрагивающими или могущими затронуть их жизненные интересы в правовой сфере, а также возможность ознакомления с достижениями в области права и свободного пользования ими» [Концепция правового просвещения: 5].

Обобщая изученные определения, под понятием «правовое просвещение» будем понимать целенаправленную деятельность определенного круга субъектов (государства, его органов, специальных служб и подразделений, образовательных организаций, СМИ, и т.п.) по распространению знаний о гражданских правах, свободах и обязанностях человека и способах их реализации, систематическому воздействию на сознание и поведение подрастающего поколения в целях формирования позитивных представлений, взглядов, ценностных ориентаций, установок, обеспечивающих соблюдение, исполнение и использование юридических норм, а также по формированию правосознания и правовой культуры. Главной целью является воспитание уважения к праву и законности как ценностной установки широких слоев населения, овладение населением основами правовых знаний, понимание прав человека, социальной и юридической ответственности, социальных гарантий [Доценко 2020: 3].

Анализ структурных элементов процесса правового просвещения позволяют детальнее раскрыть его содержание и дают четкое понимание направлений деятельности. Подавляющее большинство исследователей считают, что правовое просвещение включает в себя правовое обучение и правовое воспитание. Рассмотрим подробнее каждую из составляющих.

Правовое воспитание – это сложная и разноаспектная система деятельности; комплексная система мер, направленных на формирование правовых идей, норм, принципов, представляющих ценности мировой и национальной правовой культуры.

Цель правового воспитания включает:

- 1) выработку устойчивых социальных качеств личности и социальных обязанностей;
- 2) обладание необходимыми правовыми знаниями;
- 3) утверждение в сознании гражданина взглядов и убеждений, обеспечивающих уважение к законам государства;

4) нетерпимость к правонарушителям, а также высокую правовую активность, творческое участие в применении норм права и их совершенствовании, охране правопорядка;

5) совершенствование правовой культуры и правосознания граждан [Казначеева, Сафронов 2018: 4].

Правовым обучением, в свою очередь, является преподавание и усвоение правовых знаний в образовательных организациях. Основной целью правового обучения – формирование теоретической основы правового сознания и правовой культуры, обеспечения необходимого уровня систематизации знаний о праве, развитии правовых интересов, чувств, правового мышления, формирование научного правового мировоззрения.

Помимо указанных элементов можно обозначить еще два направления правового просвещения:

– правовое консультирование – разъяснения отдельным гражданам юридических норм, подлежащих применению в конкретных правовых спорах [Петров 2012: 15];

– правовая пропаганда – распространение правовых знаний в обществе и разъяснение в доступной форме положений отдельных правовых актов неопределенному кругу лиц.

Важным элементом механизма правового просвещения выступают разнообразные способы правоспитательной работы – методы, приемы объяснения политико-правовых идей и принципов в целях влияния на поведение личности и его сознание в интересах правопорядка [Лебедева 2019: 6]. Для того, чтобы правильно выбирать методы, приемы и способы реализации вопросов правового просвещения важно учитывать совокупность образовательных, личностных и иных условий.

В рамках данного исследования было организовано практическое занятие со студентами второго курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность/ профиль «История и Обществознание» [Об утверждении...: 13]. Целью практической работы стало изучение потенциала педагогического образования в формировании готовности будущего педагога к правовому просвещению в процессе учебной деятельности.

Практическое занятие состояло из трех этапов:

1. Теоретический. Обзорная лекция по ключевым понятиям правового просвещения, его структуре и нормативным основам реализации вопросов правового просвещения в современном обществе, системе образования.

2. Дискуссия. Обсуждение вопросов, касающихся уже сформированных представлений студентов о правовом просвещении. Основной задачей данного этапа была оценка степени осведомленности студентов о категориях правопросветительской деятельности, о проблемах реализации вопросов правового просвещения, а также возможностях и необходимости внедрения правовых вопросов в образовательный процесс.

3. Эксперимент. Данный этап стал основным в практической работе. Студентам был предложен педагогический эксперимент на тему «Правовое просвещение в процессе преподавания «Истории». Работа выстраивалась в группах по 3–4 человека. Каждой группе предлагалось выбрать тему из предложенного перечня и разработать элемент урока на выбранную тему с учетом возраста обучающихся общеобразовательной организации. Важным условием в разработке элемента урока стало обязательная связь материала с вопросами правового просвещения.

Выбранные для эксперимента темы: «*Рабство в Древнем Риме (5 класс)*»; «*Правление князя Владимира. Крещение Руси (6 класс)*»; «*Великая Французская революция (7 класс)*»; «*Либералы, консерваторы и социалисты: каким должно быть общество и государство (8 класс)*»; «*Реформы М.М. Сперанского (9 класс)*»; «*Идеология и культура периода Гражданской войны (10 класс)*».

Основная гипотеза, выдвинутая при планировании педагогического эксперимента: студенты второго курса не готовы предложить разработку урока с элементами правового просвещения.

Результаты педагогического эксперимента позволили опровергнуть обозначенную гипотезу. Студентами в каждой выбранной теме были предложены варианты организации урока (организации работы обучающихся), позволяющие не только качественно раскрыть историческое событие, особенности эпохи, процессов и прочего исторического материала, но и органично вписать правопросветительские вопросы. Например, через сравнение особенностей законодательства исторической эпохи и современности; выявления причинно-следственных связей события и последствий; оценка поступков исторической личности с точки зрения морали, нравственности, права и иных социальных регуляторов.

Одним из ярких примеров разработки студентами элемента урока стало предложение по изучению темы «*Реформы М.М. Сперанского (9 класс)*». Студентами было предложено организовать проектную деятельность обучающихся. Суть задания заключается в том, что обучающиеся разделены на группы, каждая группа разрабатывает мини-проект по управлению государством. При этом обучающиеся получают вводные данные, которые дают направление для разработки проекта. Определяются временные рамки (XIX в.), даются характеристики форм правления. Защита проектов осуществляется в форме дискуссии или дебатов. Далее задача учителя представить проекты М.М. Сперанского и предложить обучающимся оценить эти реформы, провести сравнение с предложенными ими моделями управления. Подвести итоги.

Практическое занятие завершилось обсуждением вопросов необходимости реализации правового просвещения в образовательной деятельности, возможности трансформации учебного материала любой дисциплины с целью непрерывности правопросветительской деятельности, а также необходимости особой подготовки будущих педагогов к процессу правового просвещения.

Отметим основные выводы, которые позволило сделать проведенное практическое занятие:

Во-первых, студенты педагогического вуза имеют представление о категориях правового просвещения, но эти знания сводятся к категориям «законы», «ответственность», «права и обязанности».

Во-вторых, объем знаний и умений, сформированных у студентов второго курса не достаточен для полноценной разработки уроков и возможностей представления учебного материала. Однако есть перспективы качественного представления вопросов правового просвещения на основе преподавания дисциплины «История».

В-третьих, студентами подчеркивается необходимость осуществления правового просвещения в процессе всей жизни человека, включенной в правопросветительскую деятельность всех субъектов образования (родители, учителя, администрация, общество, государство, СМИ, правоохранительные органы и т. п.), а также обеспечение системности, непрерывности и многогранности этого процесса.

Заключение

Вопросы правового просвещения – это не просто отдельные темы нашей жизни и нашего образования. В условиях современной действительности возникает необходимость выстраивания единого, системного и непрерывного процесса правового просвещения, а также органичное его включение в образовательный процесс образовательных организаций различного уровня. Важно обращать внимание не только на осуществление правового просвещения обучающихся общеобразовательных организаций, но обеспечивать подготовку будущих педагогов, готовых воплощать идеи правового просвещения в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Атагимова Э.И., Горбачева Е.В. Право знать право: методические рекомендации по организации правового просвещения участников образовательного процесса. М.: ФБУ НЦПИ при Минюсте России, 2016. 88 с.
2. Атагимова Э.И. Фёдоров И.Н. Нравственно-правовое воспитание и правовое просвещение в современной школе: проблемы и пути решения // Мониторинг правоприменения. 2016. № 3 (20). С. 70–75.
3. Доценко А.С. О понятии правового просвещения // Актуальные проблемы российского права. 2020. № 1 (110). С. 179–188.
4. Казначеева О.А., Сафронов В.В. Сущность и содержание правового образования // Актуальные вопросы современной науки. 2013. № 30–2. С. 253–263.
5. Концепция правового просвещения граждан и оказания бесплатной юридической помощи на территории Самарской области от 14.09.2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://alrf63.ru/component/content/article?id=99&Itemid=437> (дата обращения: 30.09.2021).
6. Лебедева С.В. Основы культурно-просветительской деятельности учителя математики: учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль – математическое образование. Саратов, 2019. 128 с. [Электронный ресурс]. URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/2365.pdf (дата обращения 30.09.2021)
7. Матузов Н.И., Малько А.В. Теория государства и права: курс лекций. М.: Норма: ИНФРА-М, 2021. 640 с.
8. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://didacts.ru/termin/prosveshchenie.html> (дата обращения 30.09.2021).
9. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 31.12.2012. № 303.
10. Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации: федеральный закон от 23.06.2016 г. № 182-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: РГ. № 139 (7007). 2016 (дата обращения: 30.09.2021).
11. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р // СЗ РФ. 08.06.2015. № 23. Ст. 3357.
12. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 07.10.2021) // СЗ РФ. 01. 01. 2018. № 1 (Часть II). Ст. 375.
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): приказ Министерства образования и науки РФ от 22. 02. 2018 г. № 125 (Редакция №1456 от 26. 11. 2020) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 30.09.2021).
14. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31. 05. 2021 г. № 287 [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 30.09.2021).
15. Петров А.И. Понятие и содержание правового просвещения как особой функции органов прокуратуры (теоретико-правовой анализ) // Вестник ЧГУ. 2012. № 4.

References

1. Atagimova E.I., Gorbacheva E.V. Pravo znat' pravo: metodicheskie rekomendatsii po organizatsii pravovogo prosveshcheniya uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [The right to know the right: guidelines for organizing legal education for participants in the educational process]. Moscow, FBU NTsPI pri Minyuste Rossii, 2016, 88 p. (In Russ.)
2. Atagimova E.I. Fedorov I.N. Nравstvenno-pravovoe vospitanie i pravovoe prosveshchenie v sovremennoi shkole: problemy i puti resheniya [Moral and legal education and legal education in a modern school: problems and solutions]. *Monitoring pravoprimeneniya*, 2016, no. 3 (20), pp. 70-75. (In Russ.)
3. Dotsenko A.S. O ponyatii pravovogo prosveshcheniya [About the concept of legal education]. *Aktual'nye problemy rossiiskogo prava*, 2020, no. 1 (110), pp. 179-188. (In Russ.)
4. Kaznacheeva O.A., Safronov V.V. Sushchnost' i soderzhanie pravovogo obrazovaniya [The essence and content of legal education]. *Aktual'nye voprosy sovremennoi nauki*, 2013, no. 30-2, pp. 253-263. (In Russ.)

5. Kontsepsiya pravovogo prosveshcheniya grazhdan i okazaniya besplatnoi yuridicheskoi pomoshchi na territorii Samarskoi oblasti ot 14. 09. 2018 g. [The concept of legal education of citizens and the provision of free legal aid on the territory of the Samara region of 14.09.2018.]. (In Russ.). Available at: <https://alrf63.ru/component/content/article?id=99&Itemid=437> (accessed: 30.09.2021).

6. Lebedeva S.V. Osnovy kul'turno-prosvetitel'skoi deyatel'nosti uchitelya matematiki: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov, obuchayushchikhya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie, profil' - matematicheskoe obrazovanie. Saratov, 2019, 128 p. [Fundamentals of the cultural and educational activities of a mathematics teacher: a teaching aid for students enrolled in the direction of preparation 44.03.01 Pedagogical education, profile - mathematics education]. (In Russ.). Available at: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/2365.pdf (accessed: 30.09.2021).

7. Matuzov N.I., Mal'ko A.V. Teoriya gosudarstva i prava [Theory of Government and Rights]: kurs lektsii. Moscov, Norma: INFRA-M, 2021, 640 p. (In Russ.)

8. Natsional'naya pedagogicheskaya entsiklopediya [National Pedagogical Encyclopedia]. (In Russ.). Available at: <https://didacts.ru/termin/prosveschenie.html> (accessed: 30.09.2021).

9. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: federal'nyi zakon ot 29.12.2012 g, no. 273-F3 [On education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ]. *Rossiiskaya gazeta*, 31.12.2012, no. 303. (In Russ.)

10. Ob osnovakh sistemy profilaktiki pravonarushenii v Rossiiskoi Federatsii: federal'nyi zakon ot 23.06.2016 g, no. 182-FZ [On the fundamentals of the crime prevention system in the Russian Federation: Federal Law of 23.06.2016 No. 182-FZ]. (In Russ.). Available at: RG. No. 139 (7007). 2016 (accessed: 30.09.2021).

11. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 № 996-r [On approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025: order of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015 No. 996-r]. SZ RF. 08.06.2015, no. 23, article 3357. (In Russ.)

12. Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniya»: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 № 1642 (red. ot 07.10.2021) [On approval of the state program of the Russian Federation "Development of education": Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642]. SZ RF. 01. 01. 2018, no. 1 (part II), article 375. (In Russ.)

13. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya - bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki): prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22. 02. 2018 g. No. 125 (Redaktsiya №1456 ot 26. 11. 2020) [On the approval of the federal state educational standard of higher education - bachelor's degree in the direction of training 03.04.05 Pedagogical education (with two training profiles): order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 02.22.2018. No. 125]. (In Russ.). Available at: <http://fgosvo.ru> (accessed: 30.09.2021).

14. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31. 05. 2021 g. No. 287 [On the approval of the federal state educational standard of basic general education: order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05.31.2021, no. 287]. (In Russ.). Available at: <http://pravo.gov.ru> (accessed: 30.09.2021).

15. Petrov A.I. Ponyatie i sodержanie pravovogo prosveshcheniya kak osooi funktsii organov prokuratury (teoretiko-pravovoi analiz) [The concept and content of legal education as a special function of the prosecutor's office (theoretical and legal analysis)]. *Vestnik ChGU*, 2012, no. 4. (In Russ.)

Информация об авторе

***В.А. Колышкина – магистрант, ассистент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.***

Information about the author

***V.A. Kolyshkina – Master's student, Teaching assistant,
Perm State Humanitarian Pedagogical University.***

Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 28.11.2021; принята к публикации 28.11.2021

The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 28.11.2021; accepted for publication 28.11.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 35–43.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 35-43.

Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-35-43

Обучение дисциплине «Гуманитаризация математического образования»

Миляуша Сабитовна Ананьева¹, Ирина Владимировна Магданова²

¹ Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Пермь, Россия, ananjeva@pspu.ru

² Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия, magdanova@pspu.ru

Аннотация. К содержанию математического образования в контексте гуманитаризации предъявляется требование: освоение учебного материала должно происходить во взаимосвязи с историко-научным, историко-культурным, логико-методологическим контекстами при актуализации процессов самосовершенствования и самообразования. Авторами продолжено исследование процесса гуманитаризации математического образования на примере деятельности математического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. В настоящей статье рассматривается проблема практической реализации идеи гуманитаризации математического образования – атрибута современной российской системы образования и необходимой составляющей компетентностного подхода при подготовке студентов математического факультета педагогического вуза. Опыт и результаты, накопленные преподавателями в подготовке магистрантов, позволяют предложить учебный курс «Гуманитаризация математического образования» для магистерской подготовки, спецификой которого является сочетание теоретико-методологических вопросов с решением задач методико-практического характера. В статье раскрывается содержание курса, направленного на решение задачи гуманитаризации математического образования в педагогическом вузе – формирование у студентов определенных профессиональных, личностных характеристик и готовности к реализации гуманитарного потенциала математики в профессиональной деятельности; приведены основные сведения об обучении в рамках одноименной дисциплины: структура и содержание учебного курса, характеристика учебных тем, примеры практических заданий и их решений самими обучающимися. Необходимым условием эффективности процесса гуманитаризации образования в педагогическом вузе авторы считают приобретение обучающимися знаний в культурно-образовательной среде, посредством активного межличностного взаимодействия в творческой деятельности.

Ключевые слова: гуманитаризация образования, математическое образование, подготовка учителя математики, региональная культурно-образовательная среда, историко-математический компонент.

Для цитирования: Ананьева М.С., Магданова И.В. Обучение дисциплине «Гуманитаризация математического образования» // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. No 8. С. 35–43. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-35-43>

Original article

Teaching the discipline «Humanitarization of mathematical education»

Milyausha S. Ananyeva¹, Irina V. Magdanova²

¹ Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Perm, Russia, ananjeva@pspu.ru

² Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia magdanova@pspu.ru

Abstract. The content of mathematical education in the context of humanitarization requires the following statements: the development of educational material should take place in conjunction with the historical-scientific, historical-cultural, logical-methodological contexts in the actualization of the processes of self-improvement and self-education. The authors continue to study the process of humanitarization of mathematical education on the example of the activities of the Mathematical Faculty of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. This article deals with the problem of practical implementation of the idea of humanitarization of mathematical education – an attribute of the modern Russian education system and a necessary component of the competence approach in the preparation of students of the mathematical faculty of a pedagogical university. The experience and results accumulated by lecturers in the preparation of undergraduates allow us to offer a training course «Humanitarization of mathematical education» for master's training, the specifics of which is the combination of theoretical and methodological issues with the solution of problems of a methodological and practical nature. The article reveals the content of the course aimed at solving the problem of humanitarization of mathematical education in a pedagogical university – the formation of certain professional, personal characteristics and readiness for the realization of the humanitarian potential of mathematics in professional activity; it provides basic information about training in the framework of the discipline of the same name: the structure and content of the training course, the characteristics of the training topics, examples of practical tasks and their solutions by the students themselves. The authors consider the acquisition of knowledge by students in the cultural and educational environment, through active interpersonal interaction in creative activities, to be a necessary condition for the effectiveness of the process of humanitarization of education in a pedagogical university.

Keywords: mathematics teacher training, regional cultural and educational environment, historical and mathematical component.

For citation: Ananyeva M.S., Magdanova I.V. Teaching the discipline «Humanitarization of mathematical education». Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;8:35-43. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-35-43>

Введение

Одна из задач педагогического университета в области математического образования – разработать методическое сопровождение педагогов-математиков, обучающихся в магистратуре по направлению «Педагогическое образование». С новыми образовательными стандартами для бакалавриата и магистратуры внедряются и системы основных, факультативных курсов, часть которых призвана обеспечивать эффективную гуманизацию и гуманитаризацию процесса обучения. Так, на математическом факультете Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета в образовательных программах подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование» («Математика в контексте дополнительного образования детей», «Современные технологии обучения математике и физике») внедрена дисциплина по выбору «Гуманитаризация математического образования», о которой пойдет речь в представленной статье.

Основная часть

Теоретические вопросы и обоснование актуальности и внедрения дисциплины «Гуманитаризация математического образования» в современных условиях рассмотрено авторами ранее [Ананьева, Магданова 2020]. Ключевую идею в разработке содержания отражает понятие интеграции предметной, историко-научной, логико-методологической и прикладной составляющих обучения математике. Структура дисциплины «Гуманитаризация математического образования» представлены в таблице 1 [Рабочая программа].

Таблица 1. Распределение часов по темам

№	Названия тем	Общая трудо- емкость (час.)	Виды учебной работы студентов и трудоемкость (час.)			
			Аудиторная работа			СРС
			Всего	Лекции	Практ. занятия	
1	Концептуальные основы математического образования. Гуманизация и гуманитаризация образования	8	2	2	–	4
2	Гуманитарный потенциал математики	8	2	–	2	4
3	Гуманитаризация математического образования	16	2	–	2	14
4	Региональная культурно-образовательная среда	18	2	–	2	16
5	Проект «Мой Пермский край»	18	2	–	2	16
	<i>Зачет</i>	4	–	–	–	4
	ИТОГО	72	10	2	8	62

Содержание

Концептуальные основы математического образования. Математика и современное математическое образование. Основные понятия и значение математического образования. Цели и принципы математического образования. Содержание и структура курса математики в школе.

Гуманизация и гуманитаризация образования. Гуманизация и гуманитаризация в истории образования. Гуманитаризация как педагогическая технология: цели и принципы, задачи, основные понятия. Классификационные характеристики технологии гуманитаризации. Основные положения проектирования (системность структурированность, воспроизводимость, планируемая эффективность, получение практической реализации).

Гуманитарный потенциал математики. Роль математики в современном обществе. Ученые-математики о роли математики в современном мире (А.Н. Колмогоров, В.И. Арнольд, И.Ф. Шарыгин и др.). Математическая наука. Математическая культура. Развитие творческой личности. Гуманитарная составляющая математики. Математический компонент в подготовке гуманитариев. Возможности реализации гуманитарного потенциала математики.

Гуманитаризация математического образования. Гуманитарные объекты. Гуманитарная ориентация обучения в курсе «Математика для каждого». Математические, гуманитарные, составные объекты и логические конструкции содержания обучения математике в технологии гуманитаризации. Гуманитаризация в культурологическом контексте: связь математики с искусством, гуманитарными дисциплинами и естествознанием. Виды математических задач, направленных на реализацию идеи гуманитаризации. Использование историко-научного материала, задач с практическим содержанием.

Региональная культурная образовательная среда и подготовка будущего учителя математики

Понятия социокультурной среды, образовательной среды, региональной культурной образовательной среды. Средовый подход в образовании. Состав региональной культурной образовательной среды и ее возможности при обучении математике.

Проект «Мой Пермский край». Методология проекта. Математические задачи с гуманитарной составляющей, их виды. Особенности использования элементов краеведения при обучении математике.

Результаты освоения дисциплины в соответствии с учебным планом сформулированы на языке принятого в высшем образовании компетентностного подхода. Это освоение профессиональной компетенции, ПКО-2 по ФГОС3++ [Федеральный государственный

образовательный стандарт]: *Способен и готов проектировать, корректировать, реализовывать образовательные программы, применять современные методы и технологии организации образовательной деятельности.*

Изучение дисциплины включает реализацию всех видов учебной деятельности, предусмотренных учебным планом образовательной программы: контактную работу обучающихся во взаимодействии с преподавателем (лекционные, практические, консультации), самостоятельную работу, промежуточную аттестацию в форме зачета. Электронная поддержка осуществляется на образовательных платформах Teams и Moodle.

Теоретическая основа содержания курса и подготовки обучающихся разрабатывалась на основе известных результатов научных исследований в области гуманитаризации образования [Вольфсон 2000; Горовая, Уляев 2004; Иванова 1998; Кондрашова 2001; Мейдер 1998; Миракова 2001], для составления практических заданий использовалась научно-популярная [Ананьева 2008; Андреев Н.Н и др. 2015; Тарунин, Яковлев 2011; Успенский 2011] и учебно-методическая литература [Ананьева, Магданова 2013].

Практическим занятиям уделяется большое внимание. Обучающиеся знакомятся с научными достижениями в этой области, анализируя результаты, полученные учеными; выполняют другие задания, в том числе учатся разрабатывать самостоятельно. Приведем примеры заданий практикума.

Тема «Гуманитарный потенциал математики». Теоретическая часть включает анализ научно-педагогической и методической литературы, изучение основных понятий и возможностей использования гуманитарного потенциала математики в обучении и воспитании. Ниже приведен возможный перечень использования потенциала математики в развитии гуманитарной культуры обучающихся при организации образовательного процесса.

1. Формирование средствами и примерами математики *культуры мышления*, то есть мышления, основанного на законах логики, методах научного познания, правилах обращения с познавательными формами (понятие, суждение, умозаключение, теория, факт, гипотеза).

2. Формирование *историзма мышления*, посредством изучения истории науки, выявления роли и значения человека в развитии общества, его культуры, взаимообусловленности этого процесса.

3. Развитие *речи*, в том числе ее качеств – аргументированность, точность, краткость, освоение *математического языка*, математического моделирования реальных процессов; что способствует становлению целостной картины мира, позволяет ориентироваться в окружающем мире, описывать предметы, явления и процессы – исследовать средствами математики.

4. Реализация *межпредметных связей*, в том числе с гуманитарными дисциплинами, что также способствует становлению целостной картины мира, пониманию математики как языка познания.

5. Один из аспектов гуманитарного потенциала математики – развитие *творческой личности*. О динамике развития творческого потенциала учащегося судят по развитию личностных качеств, таких как: способность открытия нового знания; появление новых мотивов, целей учебной деятельности; овладение новыми для него способами деятельности; способность быстро принимать решение; расширение поля интеллектуальной активности; успешность в учебно-познавательной деятельности.

Примеры заданий

1. Выделите тенденции, инновации относительно понятия гуманитаризации образования. Сравните математическое образование в России и за рубежом (содержание, формы, результаты). Представьте результаты анализа современного состояния и перспективы развития математического образования в России.

2. Выполните сравнительный анализ статей различных авторов о роли математики [Ананьева 2008; Андреев, Коновалов, Панюнин 2015; Успенский 2011]; разработайте свой экскурс для школьников в интерактивной форме о роли математики в общественной практике.

3. Проанализируйте подходы к пониманию и определению понятий: гуманитарная культура, гуманитаризация образования в работах различных авторов [Горова, Уляев 2004; Иванова 2013; Кузнецова 2010; Мейдер 1998; Миракова 2013]. Соотнесите с понятием «культура» следующие понятия: гуманизм, гуманитарный, гуманитаризация.

4. Существует утверждение о том, что развитие гуманитарной культуры при обучении математике предполагает использование:

а) прикладной направленности курса, раскрывающей связь математики с практикой, в том числе с производством и техникой;

б) истории науки и общества в целом;

в) межпредметных связей математики.

Для каждого пункта приведите возможные варианты реализации в образовательном процессе на примере конкретной темы курса математики (задачи, кейсы, проекты и т.п.). Составьте для обучающихся серию вопросов, позволяющих более детально и последовательно освоить соответствующую информацию и умения. Составьте таблицы или схемы, позволяющие систематизировать и обобщить материал.

5. При конструировании содержания и организации учебно-познавательной, исследовательской деятельности обучаемых в контексте гуманитаризации образования целесообразно реализовать идеи интеграции математического знания с содержанием других предметных областей. Предложите на конкретном материале возможные пути ее реализации в школьном курсе математики, в том числе в рамках учебно-исследовательской деятельности, внеурочной деятельности. Разработайте вариант плана интегрированного урока или внеурочного мероприятия с учетом логико-методологического анализа предметного содержания при использовании аргументации, обобщений, аналогии, классификации, символики и наглядных образов (графики, диаграммы, таблицы).

Тема «Гуманитаризация математического образования». Изучение математических объектов и логических конструкций составляет когнитивный компонент познания, гуманитарных объектов – преимущественно эмоционально-ценностный. Несмотря на это, содержание (внутреннее и внешнее) гуманитарных способно влиять на уровень освоения математических. Гуманитарные объекты могут иметь исторический, литературный, художественный, занимательный характер. Они также могут входить в состав региональной культурной среды. Приведем примеры.

Гуманитарные объекты *исторического* характера:

– этапы возникновения и развития отдельных математических и гуманитарных объектов;

– биографические очерки известных математиков и личностей, имеющих значительные достижения в области гуманитарных наук;

– история цивилизации;

– история России и родного края, в частности Пермского.

Гуманитарные объекты *литературного* характера:

– поэтические произведения, посвященные математике и известным ученым-математикам;

– высказывания известных ученых о математике, ее разделах, методах и других объектах;

– фрагменты литературно-художественных произведений, содержащие математические объекты и логические конструкции;

– математические объекты и логические конструкции, представленные в форме литературно-художественного произведения: математические сказки; задачи и правила в стихах и т.д.

Гуманитарные объекты *художественного* характера:

– театрализованные представления;

– художественные, архитектурные, скульптурные произведения;

– произведения искусства.

Приемы, используемые в технологии гуманитаризации математического образования:

- 1) переформулирование условия задачи;
- 2) создание модели к задаче для формирования зрительных образов в качестве основы для решения аналогичных задач;
- 3) использование историко-математического материала;
- 4) использование краеведческого материала.

На основе сказанного можно выделить основные направления выбора сюжета для условия задач:

- использование исторических или историко-математических задач;
- использование задач с практическим содержанием;
- приложения математики к задачам естествознания и экономики;
- приложение математики к гуманитарным наукам;
- применение сведений из гуманитарных дисциплин в обучении математике;
- эстетическое воспитание и развитие творческого потенциала личности;
- использование ресурсов региональной культурной среды, данных по краеведению (История Пермского края).

Приведем примеры задач, составленных участниками проекта «Мой Пермский край», в том числе магистрантами математического факультета ПГГПУ.

1. Задача с художественным содержанием, составленная на основе литературного произведения: «Из числа всей ее челяди самым замечательным лицом был дворник Герасим, мужчина двенадцати вершков роста, сложенный богатырем и глухонемой от рождения. Барыня взяла его из деревни, где он жил один, в небольшой избушке, отдельно от братьев, и считался едва ли не самым исправным тягловым мужиком» (И.С. Тургенев «Муму», Ч. 1). Выполните необходимые вычисления и выясните, был ли Герасим высоким человеком.

2. Задача с практическим содержанием: Для крепления мачты нужно установить четыре троса. Один конец каждого троса должен крепиться на высоте 12 метров, другой на земле на расстоянии 5 метров от мачты. Выясните, хватит ли 50 метров троса для крепления мачты.

Задачи с использованием данных по истории Пермского края (3–5).

3. Усть-Боровской солевая завод. Один из основных старинных промыслов Пермского края – добыча соли. В селе Усть-Боровском сользавод был основан в 1878 г. соликамским купцом А.В. Рязанцевым. К памятникам русского деревянного зодчества относятся деревянные сооружения завода: рассолоподъемные башни, соляные лари, варницы и амбары. На первом этапе добычи соли извлекали рассол. В завод входит двухъярусная рассолоподъемная башня, построенная в 1904 г. Нигде в России таких башен больше нет. По трубам с помощью поршня рассол поднимался на высоту третьего этажа и по рассолопроводной трубе попадал в соляной ларь – двухэтажная деревянная изба с деревянной ванной для отстаивания и хранения рассола. Высота ларя – 2,4 м, длина – 12 м, ширина – 5,6 м. Вычислите объем рассолоподъемной башни.

4. Основание города Березники. Там, где расположен современный город, в XVII в. были солевые промыслы. В 1873 г. на их месте пермский промышленник И.И. Любимов построил Березниковский солевая завод, через 10 лет – содовый, один из первых в России. В 1929 г. началось освоение месторождений калийных солей и строительство химического комбината. Разрозненные рабочие поселки Веретия, Дедюхино, Ленва, Усть-Зырянка, Чуртан и городок Усолье-Соликамское были объединены в один город – Березники. В год образования г. Березники в Усолье-Соликамском проживало 11,7 тыс. чел., Дедюхино – 4,7 тыс., Веретии – 2,5 тыс., Ленве – 7,8 тыс., Усть-Зырянке – 1,4 тыс., Чуртане – 4,7 тыс. чел. Вычислите, сколько жителей объединились в город Березники в 1932 г.

5. Промышленность г. Кунгура. Особую известность в Кунгуре получил стекольный завод В.Е. Юхнева. Завод состоял из двух фабрик, на которых изготавливались оконное стекло и разная посуда. Стекло делали из сплавочного песка, золы еловой и пихтовой хвои.

Песок и глину для горшков покупали в селе Кишерти по 5 коп. за пуд. Золу поставляли окрестные крестьяне по 20 коп. за пуд. В год для работы завода требовалось 810 пудов песка, 3240 пудов золы, 400 пудов глины. Вычислите, сколько рублей в год необходимо было затратить на сырье для производства горшков и стекла.

Заключение

Опыт организации и обучения студентов в рамках междисциплинарного курса «Гуманитаризация математического образования» позволяет сформулировать следующие выводы:

– в содержании дисциплины интегрируется предметная, историко-научная, логико-методологическая и прикладная составляющие образования;

– на практических занятиях и в ходе организованной самостоятельной деятельности у студентов формируются навыки разработки методического сопровождения с опорой на ресурсы региональной культурно-образовательной среды, в свою очередь, конкретные практические разработки составляют базу разнообразных методических средств, которые могут быть использованы учителями математики;

– работа над проектами способствует установлению профессиональных связей, обмену опытом между студентами и учителями разных школ, деятелями культуры в рамках региональной культурно-образовательной среды.

Список литературы

1. Ананьева М.С. Несколько слов о математике // Живая математика: научно-популярный журнал для юношества. Пермь: Изд-во С. Бывальцева, 2008. Вып. 2. С. 16–17.
2. Ананьева М.С., Магданова И.В. Гуманитаризация математического образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 39–47.
3. Ананьева М.С., Магданова И.В. Гуманитарный потенциал математики и гуманитаризация математического образования: учеб.-метод. пособие. Направление подготовки «Педагогическое образование». Магистерская программа «Математическое образование». Пермь: Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2013. 65 с.
4. Андреев Н.Н., Коновалов С.П., Панюнин Н.М. Математическая составляющая. М.: Фонд «Математические этюды», 2015. 151 с.
5. Вольфсон Б. Роль математического образования в гуманитаризации образовательного процесса // Релга: научно-культурологический журнал. 2000. № 6. URL: <http://www.relga.rsu.ru> (дата обращения: 28.11.2012).
6. Горвая В.И., Уляев С.И. Гуманитаризация образования и профессиональная культура специалиста. М.: Народное образование; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2004. 132 с.
7. Иванова Т.А. Теоретические основы гуманитаризации общего математического образования: автореф. ... д. пед. н. Нижний Новгород, 1998. 41 с.
8. Кондрашова З.М. Подготовка учителей математики к внедрению технологии гуманитаризации в школьное математическое образование: автореф. ... к. пед. н. Ростов н/Д, 2001. 24 с.
9. Кузнецова Е.В. О формировании математической культуры студентов в условиях гуманизации образования // Ярославский педагогический вестник. Т. 2 (Психолого-педагогические науки). 2010. № 3. С. 124–128.
10. Мейдер В.А. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования: сущность, направления, проблемы. Волгоград: Изд-во «Волгоградский государственный университет», 1998. URL: <http://window.edu.ru/resource/> (дата обращения 12.08.2013).
11. Миракова Т.Н. Дидактические основы гуманитаризации школьного математического образования: автореф. ... д. пед. н. М., 2001. 53 с.
12. Рабочая программа дисциплины «Гуманитаризация математического образования». Пермь: Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». URL: <http://rpd.pspu.ru/RPD/Index/1929578/94462> (дата обращения 06.03.2021).
13. Тарунин Е.Л., Яковлев В.И. Мысли о науке жизни. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2011. 362 с.

14. Успенский В.А. Апология математики, или О математике как части духовной культуры. М.: Амфора, 2011. 240 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: утв. 22.02.2018. М., 2018.

References

1. Anan'eva M.S. Neskol'ko slov o matematike [A few words about mathematics]. *Zhivaya matematika: nauchno-populyarnyi zhurnal dlya yunoshstva*, Perm, izd-vo S. Byval'tseva, 2008, iss. 2, pp. 16-17. (In Russ.)
2. Anan'eva M.S., Magdanova I.V. Gumanitarizatsiya matematicheskogo obrazovaniya [Humanitarianization of mathematics education]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya*, 2020, no. 3, pp. 39-47. (In Russ.)
3. Anan'eva M.S., Magdanova I.V. Gumanitarnyi potentsial matematiki i gumanitarizatsiya matematicheskogo obrazovaniya [Humanitarian potential of mathematics and the humanization of mathematical education]: uchebno-metodicheskoe posobie. Napravlenie podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie». Magisterskaya programma «Matematicheskoe obrazovanie». Perm, Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet, 2013, 65 p. (In Russ.)
4. Andreev N.N., Kononov S.P., Panyunin N.M. Matematicheskaya sostavlyayushchaya [Mathematical component]. Moscow, Fond «Matematicheskie etyudy», 2015, 151 p. (In Russ.)
5. Vol'fson B. Rol' matematicheskogo obrazovaniya v gumanitarizatsii obrazovatel'nogo protsessa [The role of mathematics education in the humanization of the educational process]. *Relga: nauchno-kul'turologicheskii zhurnal*, 2000, no. 6. (In Russ.). Available at: <http://www.relga.rsu.ru> (accessed: 28.11.2012).
6. Gorovaya V.I., Ulyaev S.I. Gumanitarizatsiya obrazovaniya i professional'naya kul'tura spetsialista [Humanitarianization of education and professional culture of a specialist]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, Stavropol', Stavropol'servisskola, 2004, 132 p. (In Russ.)
7. Ivanova T.A. Teoreticheskie osnovy gumanitarizatsii obshchego matematicheskogo obrazovaniya [Theoretical Foundations of the Humanitarianization of General Mathematical Education]. *Abstract of doctoral dissertation*. Nizhnii Novgorod, 1998, 41 p. (In Russ.)
8. Kondrashova Z.M. Podgotovka uchitelei matematiki k vnedreniyu tekhnologii gumanitarizatsii v shkol'noe matematicheskoe obrazovanie [Preparing mathematics teachers for the implementation of humanization technology in school mathematics education]. *Abstract of Ph.D. thesis*. Rostov-on-Don. 2001, 24 p. (In Russ.)
9. Kuznetsova E.V. O formirovanii matematicheskoi kul'tury studentov v usloviyakh gumanizatsii obrazovaniya [On the formation of students' mathematical culture in the context of the humanization of education]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, vol. 2, 2010, no. 3, pp. 124-128. (In Russ.)
10. Meider V.A. Kontseptsiya gumanizatsii i gumanitarizatsii obrazovaniya: sushchnost', napravleniya, problemy [The concept of humanization and humanization of education: essence, directions, problems]. Volgograd, Volgogradskii gosudarstvennyi universitet, 1998. (In Russ.). Available at: <http://window.edu.ru/resource/> (accessed: 12.08.2013).
11. Mirakova T.N. Didakticheskie osnovy gumanitarizatsii shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniya [Didactic foundations of the humanization of school mathematics education]. *Abstract of doctoral dissertation*. Moscow, 2001, 53 p. (In Russ.)
12. Rabochaya programma distsipliny «Gumanitarizatsiya matematicheskogo obrazovaniya» [The work program of the discipline "Humanitarianization of mathematical education"]. Perm, Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet. (In Russ.). Available at: <http://rpd.pspu.ru/RPD/Index/1929578/94462> (accessed: 06.03.2021).
13. Tarunin E.L., Yakovlev V.I. Mysli o nauke zhizni [Thoughts on the Science of Life]. Perm, Permskii gosudarstvennyi universitet, 2011, 362 p. (In Russ.)
14. Uspenskii V.A. Apologiya matematiki, ili O matematike kak chasti dukhovnoi kul'tury [Apology of Mathematics, or About Mathematics as a Part of Spiritual Culture]. Moscow, Amfora, 2011, 240 p.
15. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya - magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie [Federal State Educational Standard of Higher Education - Master's Degree in the field of preparation 44.04.01 Pedagogical education]. 22.02.2018, Moscow, 2018. (In Russ.)

Информация об авторах

М.С. Ананьева – кандидат физико-математических наук, доцент,
Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации;

И.В. Магданова – кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Information about the authors

M.S. Ananyeva – Ph.D. (Physics and Mathematics), Associate professor,
Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation;

I.V. Magdanova – Ph.D. (Education), Associate professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 08.08.2021; одобрена после рецензирования 10.11.2021;
принята к публикации 10.11.2021

The article was submitted 08.08.2021; approved after reviewing 10.11.2021; accepted for
publication 10.11.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 44–50.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 44-50.

Научная статья

УДК 37.013.46

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-44-50

Диагностика уровня саморазвития и готовности офицерского состава к личностно-профессиональному росту

Илья Андреевич Лобанов

Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия,

Lobanov1985@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме саморазвития военнослужащих в армейской среде. Рассматриваются проводимые на сегодняшний день преобразования в Вооруженных силах, отдельные вопросы модернизации системы военного образования и возможности по созданию условий для повышения качества военно-профессиональной подготовки офицерских кадров в воинских частях путем внедрения опережающих педагогических технологий. Автор проводит исследование для определения начального уровня и оценке текущего состояния процесса саморазвития офицерского состава на основе мотивационного, ценностного, деятельностного и рефлексивно-волевого компонентов. Раскрываются методы и методики диагностики конкретного содержания мотивации офицеров, реальной структуры ценностных ориентаций личности не связанных с прохождением военной службы, определение потребностей в саморазвитии, в смысложизненных ориентациях, анализ представлений офицеров о жизни по таким характеристикам, как наличие или отсутствие целей в будущем, осмысленность жизненной перспективы, интерес к жизни, удовлетворенность жизнью, представления о себе как об активной и сильной личности, самостоятельно принимающей решения и контролирующей свою жизнь. Значительное внимание уделяется определению стремления развиваться, наличию качеств личности, способствующих саморазвитию, и возможностям реализации себя в профессиональной деятельности, рассматривается диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности способности офицера к самопознанию. Дается детальный анализ полученных результатов, указываются качественные и количественные показатели, проблемные вопросы по каждому компоненту в отдельности. Анализируются возможные пути для достижения эффективных результатов в ходе развития личностно-профессиональных качеств посредством обеспечения возможности взаимодействия с информационной средой, отведения необходимого количества времени для изучения материала или совершенствования умений и навыков, самодиагностики и организации мониторинга данного процесса непосредственно в воинском коллективе.

Ключевые слова: диагностика, методика, саморазвитие, личностно-профессиональное развитие, армейская среда, офицерский состав.

Для цитирования: Лобанов И.А. Диагностика уровня саморазвития и готовности офицерского состава к личностно-профессиональному росту // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 44–50. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-44-50>

Original article

Diagnostics of the level of self-development and readiness of the officer staff for personal and professional growth

Ilya A. Lobanov

Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russia, Lobanov1985@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the current problem of self-development of military personnel in the army environment. The article considers the ongoing transformations in the Armed Forces, certain issues of modernization of the military education system and opportunities to create conditions for improving the quality of military professional training of officers in military units through the introduction of innovative pedagogical technologies. The author conducts a study to determine the initial level and assess the current state of the process of self-development of officers on the basis of motivational, value, activity and reflexive-volitional components. The methods and methods of diagnosing the specific content of officers' motivation, the real structure of personal value orientations not related to military service, determining the needs for self-development, in life-meaning orientations, analyzing officers' ideas about life according to such characteristics as the presence or absence of goals in the future, the meaningfulness of life prospects, interest in life, life satisfaction, self-image as an active and strong person, independently making decisions and controlling his life. Considerable attention is paid to the determination of the desire to develop, the presence of personality qualities that contribute to self-development, and the possibilities of self-realization in professional activity, the diagnosis of the level of self-development and professional and pedagogical activity of the officer's ability to self-knowledge is considered. A detailed analysis of the results obtained is given, qualitative and quantitative indicators are indicated, problematic issues for each component separately. The possible ways to achieve effective results in the development of personal and professional qualities are considered by providing the opportunity to interact with the information environment, allocating the necessary amount of time to study the material or improve skills, self-diagnosis and organization of monitoring of this process directly in the military team.

Keywords: diagnostics, methods, self-development, personal and professional development, army environment, officers.

For citation: Lobanov I.A. Diagnostics of the level of self-development and readiness of the officer staff for personal and professional growth. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;8:44-50. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-44-50>

Введение

В последнее время роль российской армии в решении геополитических вопросов неуклонно возрастает, новые вызовы безопасности нашему государству требуют применения Вооруженных Сил адекватно складывающейся международной обстановке. Доктрина информационной безопасности России [Указ Президента ... 2016] подчеркивает возникновение угроз в информационной области. Для защиты интересов государства и реализации Стратегии национальной безопасности [Указ Президента ... 2015] Вооружённые силы используют различные средства и способы, проводят внедрение перспективных образцов вооружения, модернизацию военной техники. Вместе с тем, эффективное применение военного потенциала возможно только на основе подготовки высококвалифицированных специалистов. Этому процессу способствует развитие законодательной системы государства, принятие поправок в 2020 г. в Конституцию Российской Федерации [Конституция 1993]. Поддержание в боеготовности и совершенствование армии – основная задача, проводимых на сегодняшний день преобразований в Вооруженных силах, модернизация системы военного образования, создание условий для повышения качества военно-профессиональной подготовки военнослужащих в воинских частях путем внедрения инновационных педагогических технологий позволят соответствовать требованиям современных реалий. «Неслучайно выдающиеся полководцы были всесторонне развитыми людьми, талантливыми воспитателями и тонкими психологами, умевшими найти путь к сердцу солдата» – Министр обороны С. Шойгу призывает офицеров – выпускников постоянно совершенствовать полученные в вузе знания и навыки, настойчиво искать новые формы обучения личного состава [Выступление...2018].

Основная часть

Цель данного исследования состоит в том, чтобы определить уровень и оценить текущее состояние процесса саморазвития офицеров в армейской среде. Проблема саморазвития личности является одной из основных в гуманистическом педагогическом мировоззрении. Первоначально сформулированная как задача познания личностью себя в

качестве необходимого условия преобразования окружающего мира и самосозидания, проблема саморазвития трансформируется в педагогический принцип признания способности личности к саморазвитию, стремления к самосовершенствованию в качестве естественной, изначально присущей человеку потребности. Понятие «саморазвитие» имеет значение отраженного самоотношения – представления об оценке меня другими. Идея саморазвития личности рассматривается как признак новой педагогики, в основе которой лежит логика развития субъектности [Цукерман 1995].

В современной военной педагогике саморазвитие военнослужащих рассматривается как одно из наиболее важных направлений личностного совершенствования военнослужащего с целью достижения им собственных ценностных (жизненных) ориентиров [Калюжный 2004; Мулюкова, Саяркин 2015; Теория и практика ... 2003]. Саморазвитие представляет собой одно из неперенных условий всестороннего формирования личности офицера, как естественное проявление сущности человека, которому в силу его природы присуще стремление к самореализации и самосовершенствованию. Реализуя возможности саморазвития, человек приобретает большую активность, целеустремленность, устойчивость к воздействию отрицательных факторов военно–профессиональной деятельности.

На основе анализа научных представлений о саморазвитии личности нами проведена диагностика уровня саморазвития и готовности офицерского состава к личностно – профессиональному росту по четырём взаимно обуславливающим компонентам: мотивационный, ценностный, деятельностный и рефлексивно – волевой (см. таблица 1).

Таблица 1. Компоненты личностно-профессионального роста

Наименование компонента	Метод (методика) диагностики
<i>Мотивационный</i>	1. Методика диагностики мотивационной индукции Ж. Нютгена 2. Метод изучения мотивационного профиля личности
<i>Ценностный</i>	Методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова [Фетискин, Козлов, Мануйлов 2002].
<i>Деятельностный</i>	1. Методика диагностики реализации потребностей в саморазвитии [Фетискин, Козлов, Мануйлов 2002]. 2. Методика диагностики смысложизненных ориентаций (СЖО) [Леонтьев 2000].
<i>Рефлексивно-волевой</i>	1. Методика диагностики уровня саморазвития и профессионально – педагогической деятельности Л.Н. Бережнова [Настольная книга ... 2019]. 2. Методика «Что значит познать себя?» А.И. Красило [Маралов 2004].

Общее количество испытуемых в ходе проведения эксперимента составило 124 человека (офицерский состав воинских частей Южного военного округа). Рассмотрим результаты исследования показателей уровня саморазвития офицеров по каждому компоненту отдельно.

Мотивационный компонент. Материал, полученный посредством завершения предложений, позволил нам сформулировать вывод о конкретном содержании мотивации офицера:

а) содержательный код: 42 % исследуемых связали объекты мотивации с трансценденцией, 18 % – с собственным «Я», остальные показатели составили менее 10 %. Таким образом, процесс мотивации офицеров наиболее оптимально выстраивать в отношении таких категорий как «трансценденция» (в части касающейся понятий – долг, честь, патриотизм) и «собственная личность» (повышение самооценки, предоставление большей автономии в условиях повседневной деятельности и выполнении задач по предназначению);

б) временной код: основные индивидуальные мотивационные объекты у личного состава находятся в области отдаленного будущего (44 %), поэтому для достижения

эффективных результатов в процессе саморазвития офицеров требуется смещение мотивационных объектов в область активного периода или ближайшего будущего. Это позволит в перспективе более эффективно проводить корректировку процесса профессионально – должностной подготовки.

В ходе проведения следующей мотивационной диагностики респонденты оценили мотивационные факторы по важности относительно друг друга, что позволило получить реальную информацию об их потребностях: преобладают потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении (20 %), потребность в четком структурировании работы (17 %), потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими (15 %); далее следуют потребность ставить для себя дерзновенные сложные цели и достигать их (14 %), потребность в ощущении востребованности в интересной работе (10 %); остальные потребности составили менее 10 %.

Ценностный компонент.

Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова [Фетискин, Козлов, Мануйлов 2002] использовалась с целью изучения реализации ценностных ориентаций личности, не связанных с прохождением военной службы. Полученные результаты позволили нам выделить основные ценностные ориентации применительно к личностно – социальной сфере военнослужащих: познание нового в окружающем мире (13 %); высокое материальное благосостояние (12 %); высокий социальный статус и управление людьми (10 %); признание и уважение людей, влияние на окружающих (9 %); здоровье (7 %), что позволяет нам более эффективно направить усилия для реализации творческого потенциала офицерского состава при организации процесса саморазвития.

Деятельностный компонент.

В основу диагностики положено выявление потребности в саморазвитии.

Количество офицеров, набравших 55 и более баллов, что соответствует активной реализации своих потребностей в саморазвитии, составило 48 %. Диапазон от 36 до 54 баллов, полученный офицерами, свидетельствует об отсутствии сложившейся системы саморазвития – 36 %. Результаты от 15 до 35 баллов дали основание предположить, что исследуемые находятся в стадии остановившегося саморазвития – 16 %. Полученные данные об отсутствии сложившейся системы саморазвития и о стадии остановившегося саморазвития у половины личного состава в возрасте от 20 до 50 лет подтверждают необходимость внедрения различных направлений познавательной деятельности, поиска методов педагогического стимулирования, которые направят личность на путь самопознания, помогут сформировать цели, спрогнозировать результаты и внести коррективы в ход личностно– профессионального роста.

С помощью методики диагностики смысловых ориентаций, адаптированной Д.А. Леонтьевым [Леонтьев 2000; Мотивация, действие ... 2004], проводилось исследование представления офицеров о жизни по таким характеристикам, как наличие или отсутствие целей в будущем, осмысленность жизненной перспективы, интерес к жизни, удовлетворенность жизнью, представления о себе как об активной и сильной личности, самостоятельно принимающей решения и контролирующей свою жизнь. Подводя итог полученных данных о сформированности представлений о жизни среди офицерского состава нами был сделан вывод, что среди личного состава преобладает низкий уровень осмысленности жизненной перспективы, а именно 98–99 %, и только 1–2 % респондентов показали средний уровень, высокий уровень зафиксирован не был. Таким образом, такая функция саморазвития как целеобразование необходима при формировании модели процесса саморазвития и должна получить свою реализацию в ходе дальнейших исследований в данном направлении.

Рефлексивно-волевой компонент.

Для определения стремления развиваться, наличия качеств личности, способствующих саморазвитию, и возможностей реализации себя в профессиональной деятельности нами применялась Методика диагностики уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Л.Н. Бережнова [Настольная книга ... 2019]. Самооценка личностью офицера своих качеств и оценка проекта педагогической поддержки, как возможности профессиональной самореализации показали, что уровни стремления к саморазвитию сосредоточены на уровнях от низкого до выше среднего: очень низкий – 0 %, низкий – 23 %, ниже среднего – 34 %, средний – 28 %, выше среднего – 15 %, высокий – 0 %, очень высокий – 0 %. Таким образом, нами был сделан вывод, что личный состав имеет заинтересованность ниже среднего уровня в получении новых военно-профессиональных знаний, умений и навыков. При этом движущей силой для развития в большей степени выступают внешние факторы служебной деятельности, а не внутренние мотивационные факторы и стремление к самостоятельному развитию.

Изучение способности офицера к самопознанию было основано на Методике «Что значит познать себя?» А.И. Красило [Маралов 2004]. Результаты диагностики представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Результаты диагностики

№ п/п	Описание	Значение
1	Офицеры практически не имеют опыта самоанализа	58%
2	Офицеры способны к систематической работе по самопознанию	37%
3	Офицеры склонны к получению новых знаний в различных областях	3%
4	Офицеры профессионально разбираются в вопросах самостоятельного развития	2%

Как видим, статистические данные об уровне самопознания военнослужащих свидетельствуют о том, что исследуемые (58 %) практически не имеют опыта самоанализа или имеют теоретические знания, но не применяют их на практике.

Заключение

При определении уровня и анализе состояния процесса саморазвития офицерского состава нами выявлено, что отдельные критерии компонентов (отсутствие сложившейся системы саморазвития, стадии остановившегося саморазвития, осмысленность целей, мотивационные компоненты, стремление к саморазвитию) имели низкие показатели в связи со слабо организованной и недостаточно спланированной реализацией способностей офицера к саморазвитию в армейской среде, в том числе без учета индивидуальных способностей военнослужащих. Выявленные трудности в реализации личностно-профессионального саморазвития характерны для большинства военнослужащих.

Для достижения эффективных результатов на мотивационном этапе процесса саморазвития необходимо основные мотивационные объекты личности военнослужащего сместить в область активного периода жизнедеятельности или ближайшего будущего. Для повышения активности в реализации потребностей в развитии необходимо учитывать обучение (самообучение) офицеров существующим методам и способам саморазвития. Это связано с тем фактом, что более половины исследуемых находятся в стадии остановившегося саморазвития или показали данные об отсутствии сложившейся системы саморазвития. Обучению военнослужащих должно предшествовать создание необходимых педагогических условий в воинском коллективе и педагогическое сопровождение процесса со стороны командования. Преобладающий низкий уровень осмысленности жизненной перспективы, слабо сформированные цели на свое будущее или вообще отсутствие целей как таковых, говорит нам о необходимости включения в повседневную деятельность военнослужащих целевых установок для достаточной реализации функции целеобразования как таковой.

Таким образом, детальное планирование процесса саморазвития офицера на основе развития личностно-профессиональных качеств посредством обеспечения возможности взаимодействия с информационной средой, отведения необходимого количества времени для изучения материала или совершенствования умений и навыков будет положительно влиять на разрешение трудностей при самореализации личности офицера, а самодиагностика и организация мониторинга данного процесса непосредственно в воинском коллективе (подразделении) позволят более эффективно оценить уровень достигнутых результатов.

Список литературы

1. Выступление Министра обороны от 28.06.2018 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20180628/1523573387.html> (дата обращения 03.07.2021).
2. Калужный А.С. Организация и содержание воспитания различных категорий военнослужащих: Учебное пособие. Н. Новгород: НГТУ, 2004.
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399 (дата обращения 03.07.2021).
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
5. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 258 с.
6. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
7. Мулюкова И.Р., Саяркин Л.А. Самообразование и самовоспитание военнослужащих. Руководство ими в ходе военной службы // Педагогическое мастерство: материалы VII Международной научной конференции, 2015 г. М.: Буки-Веди, 2015. С. 230–232.
8. Настольная книга практического психолога. В 2 ч. Часть 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: практич. пособие / Е.И. Рогов. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. 507 с.
9. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации: Учебное пособие / Под общей редакцией И.А. Алехина. М.: Изд-во «Военный университет», 2003.
10. Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. N 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71296054> (дата обращения 03.07.2021).
11. Указ Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71456224> (дата обращения 03.07.2021).
12. Управление мотивацией: Учеб. пособие для вузов / Пер. с англ, под ред. проф. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 362 с.
14. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. М.: Интерпракс, 1995. 288 с.

References

1. Vystuplenie Ministra oborony ot 28.06.2018 goda. [Speech by the Minister of Defense on June 28, 2018]. (In Russ.). Available at: <https://ria.ru/20180628/1523573387.html> (accessed: 03.07.2021).
2. Kalyuzhnyi A.S. Organizatsiya i sodержanie vospitaniya razlichnykh kategorii voennosluzhashchikh [Organization and content of education of various categories of military personnel]: uchebnoe posobie. N. Novgorod, NGTU, 2004. (In Russ.)
3. Konstitutsiya Rossiiskoi Federatsii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993 s izmeneniyami, odobrennymi v khode obshcherossiiskogo golosovaniya 01.07.2020). [The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote on 12.12.1993 with amendments approved during the all-Russian vote on 01.07.2020)]. (In Russ.). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399 (accessed: 03.07.2021).
4. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Life-Sense Orientation Test (LSS)]. Moscow, Smysl, 2000, 18 p. (In Russ.)

5. Maralov V.G. Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya [The basics of self-knowledge and self-development]: учебное пособие для студ. сред. ped. учеб. заведений. Moscow, Akademiya, 2004, 258 p. (In Russ.)
6. Leont'eva D.A. Motivatsiya, deistvie i perspektiva budushchego [Мотивация, действие и перспектива будущего]. Moscow, Smysl, 2004, 608 p. (In Russ.)
7. Mulyukova I.R., Sayarkin L.A. Samoobrazovanie i samovospitanie voennosluzhashchikh. Rukovodstvo imi v khode voennoi sluzhby [Self-education and self-education of military personnel. Leading them during military service]. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy VII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*, 2015, Moscow, Buki-Vedi, 2015, pp. 230-232.
8. Rogov E.I. Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa. Rabota psikhologa so vzroslymi. Korrektsionnye priemy i uprazhneniya [Handbook of a practical psychologist. Work of a psychologist with adults. Corrective techniques and exercises]: praktich. posobie. Part 2, Moscow, Yurait, 2018, 507 p. (In Russ.)
9. Alekhina I.A. Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhashchikh Vooruzhennykh Sil Rossiiskoi Federatsii [Theory and practice of education of servicemen of the Armed Forces of the Russian Federation]: учебное пособие. Moscow, Voennyi universitet, 2003. (In Russ.)
10. Ukaz Prezidenta RF ot 31 dekabrya 2015 g. N 683 «O Strategii natsional'noi bezopasnosti Rossiiskoi Federatsii». [Decree of the President of the Russian Federation of December 5, 2016 No. 646 "On approval of the Doctrine of information security of the Russian Federation"]. (In Russ.). Available at: <https://base.garant.ru/71296054> (accessed: 03.07.2021).
11. Ukaz Prezidenta RF ot 5 dekabrya 2016 g. № 646 «Ob utverzhdenii Doktriny informatsionnoi bezopasnosti Rossiiskoi Federatsii». [Decree of the President of the Russian Federation of December 31, 2015 N 683 "On the National Security Strategy of the Russian Federation"]. (In Russ.). Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71456224> (accessed: 03.07.2021).
12. Upravlenie motivatsiei [Management of motivation]: учебное пособие для вузов. Moscow, YuNITI-DANA, 2004, 399 p. (In Russ.)
13. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'nykh grupp [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow, Institut Psikhoterapii, 2002, 362 p. (In Russ.)
14. Tsukerman G.A. Psikhologiya samorazvitiya [Self-development psychology]. Moscow, Interpraks, 1995, 288 p. (In Russ.)

Информация об авторе

И.А. Лобанов – аспирант,

Армавирский государственный педагогический университет.

Information about the author

I.A. Lobanov – Postgraduate,

Armavir State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 12.09.2021; одобрена после рецензирования 18.11.2021; принята к публикации 18.11.2021

The article was submitted 12.09.2021; approved after reviewing 18.11.2021; accepted for publication 18.11.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 51–58.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 51-58.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-51-58

Использование ресурсов электронного учебника английского языка в общеобразовательном пространстве

Виктория Николаевна Марченко¹, Лариса Николаевна Кретьова²

^{1,2} Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

¹ marhenko1996@mail.ru

² kretlarisa@mail.ru

Аннотация. Современные тенденции в области обучения иностранным языкам требуют новых подходов к использованию информационных и коммуникационных технологий в классно-урочной системе. Преимущества активного использования средств ИКТ на уроках английского языка очевидны и представляют перспективу для эффективного овладения языковым материалом для обучающихся. Мультимедийное содержание современных электронных учебников и ресурсы его использования могут обеспечить качественный переход от традиционного восприятия бумажного учебника как основного источника знаний к электронному учебнику, который не только сохраняет традиционные подходы, но и значительно расширяет возможности учителя и обучающихся, обеспечивает более яркую языковую среду и погружение в процесс изучения языка. В статье описывается актуальность использования ресурсов электронного учебника на уроках английского языка в школе. Приведены способы использования электронного учебника, дано понятие об электронном учебнике, электронном приложении к учебнику, современном УМК и обозначено их место в информационно-образовательной среде, указаны основные возможности и функциональные компоненты электронных учебников и входящих в них элементов. Так же в статье приведены типы заданий, которые может содержать электронный учебник для эффективного планирования и осуществления эффективного дистанционного взаимодействия между учителем и учениками в пространстве школы и дома.

Ключевые слова: электронный учебник, возможности электронного учебника, ресурсы электронного учебника, электронный учебник английского, типы заданий электронного учебника, электронное приложение, современный УМК.

Для цитирования: Марченко В.Н., Кретьова Л.Н. Использование ресурсов электронного учебника английского языка в общеобразовательном пространстве // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. No 8. С. 51–58. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-51-58>

Original article

Using the resources of an electronic English textbook in the general education space

Victoria N. Marchenko¹, Larisa N. Kretova²

^{1,2} Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

¹ marhenko1996@mail.ru

² kretlarisa@mail.ru

Abstract. Modern trends in the field of teaching foreign languages require new approaches to the use of information and communication technologies in the classroom system. The advantages of the active use of ICT tools in English lessons are obvious and present a perspective for the effective mastery of language material for

students. The multimedia content of modern electronic textbooks and the resources of its use can provide a qualitative transition from the traditional perception of a paper textbook as the main source of knowledge to an electronic textbook, which not only preserves traditional approaches, but also significantly expands the capabilities of teachers and students, provides a brighter language environment and immersion in the process of language learning. The article describes the relevance of using e-textbook resources in English lessons at school. Models of using an electronic textbook, the concept of an electronic textbook, an electronic appendix to the textbook, a modern UMC are presented and their place in the information and educational environment is indicated. The main features and functional components of electronic textbooks and their elements are indicated. The article also describes the types of tasks that an electronic textbook can contain for effective planning and implementation of effective remote interaction between a teacher and students in the space of school and at home.

Keywords: e-textbook, e-textbook capabilities, e-textbook resources, electronic English textbook, types of tasks of an e-textbook, electronic application, modern teaching materials.

For citation: Marchenko V.N., Kretova L.N. Using the resources of an electronic English textbook in the general education space. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;8:51-58. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-51-58>

Введение

Современные тенденции в области обучения иностранным языкам требуют новых подходов к использованию информационных и коммуникационных технологий в классно-урочной системе. Преимущества активного использования средств ИКТ на уроках английского языка очевидны и представляют перспективу для эффективного овладения языковым материалом для обучающихся. Мультимедийное содержание современных электронных учебников и ресурсы его использования могут обеспечить качественный переход от традиционного восприятия бумажного учебника как основного источника знаний к электронному учебнику, который не только сохраняет традиционные подходы, но и значительно расширяет возможности учителя и обучающихся, обеспечивает более яркую языковую среду и погружение в процесс изучения языка [Алиева 2019; Динер 2018; Егорова 2015; Суханова, Филоненк 2013; Шабалина 2018].

Одни из первых компьютерных программ по обучению английскому языку создавались в качестве средства для самостоятельного изучения языка и самоконтроля. Первые программы включали тренажерные задания, их проверку и справочный материал. «Такие программы служили предпосылкой создания электронных приложений или целостного электронного учебника, которые могли заменить «живого учителя» в процессе освоения учебного предмета. На основе обучающих компьютерных программ, которые представляли собой реализацию принципов программированного обучения, активно стали появляться и успешно применяться программы, отражающие положения «конструктивистского» направления, в которых использование компьютера ориентировано на стимулирование высокого уровня мыслительной деятельности и творческих способностей детей в процессе обучения» [Беренфельд 2005: 110].

Основная часть

Актуальным в период разработки первых электронных учебников стало использование их ресурсов в системе дополнительного образования, среди репетиторов, а начиная с 2001 они стали внедряться в систему общего образования и стали уже разрабатываться в рамках целевых государственных заказов. В период с 2015 г. и по настоящее время все учебники, включённые в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, представлены как в печатной, так и в электронной формах [Письмо Министерства образования и науки РФ 2016: 1; Кулагин 2004: 157].

Анализируя опыт применения электронных образовательных ресурсов в обучении английскому языку, можно сделать вывод, что технологии их использования нацелены на реализацию учителем как фронтальной работы на уроке, так и индивидуального подхода к обучению английскому языку с применением ЭОР, что предполагает наличие гаджетов у каждого обучающегося. В таком случае возможен вариант использования ЭОР дома с

помощью домашнего компьютера или других устройств в качестве самоподготовки, но далеко не все школьники заинтересованы в этом. Современные взгляды педагогов позволяют использовать смартфоны на уроках для выполнения отдельных заданий, но все же это представляет комбинированную модель использования бумажного носителя и электронного, презентующего мультимедийный образовательный контент.

Наиболее интересна и популярна для системы школьного образования комбинированная модель электронного учебника английского языка, которая представлена различными материалами, включающими изображения (статические и динамические), аудио и видеоматериалы, интерактивные задания и материалы для контроля и оценки достижений. В такой модели представлена адаптированная версия печатного учебника, в которой теоретический материал не теряет своей значимости. Описанные выше версии электронного учебника принято называть ридерами, внутри которых можно осуществлять быстрый поиск информации, переход к нужной главе учебника, создание заметок, закладок, выделение нужных фрагментов, а также создание тестов или прохождение готовых, анализ результатов и возврат к пройденным темам. Таким образом, сочетание электронных материалов учебника и его печатной версии представляет собой комбинированную модель, которая активно используется в общеобразовательной системе [Авдеева 2008: 105].

Информационно-образовательная среда каждой образовательной организации представлена такими элементами, как электронный учебник, электронное приложение к нему и учебно-методического комплекса. Все они занимают разное место в этой системе. Далее рассмотрим эту систему и её элементы подробнее.

«Под современным электронным учебником (ЭУ) понимается учебное электронное издание, содержащее системное и полное изложение учебного предмета или его части в соответствии с программой, поддерживающее все звенья дидактического цикла процесса обучения, являющееся важным компонентом индивидуализированной активно-деятельностной образовательной среды» [Электронные учебники: рекомендации ... 2012: 11; Владимирова 2015; Широкова 2013].

Федеральный институт развития образования поясняет, что электронный учебник (ЭУ) предназначается для пользования на современных мобильных устройствах, определенных его разработчиком, сертифицированных для использования в образовательных учреждениях. «Допускается уменьшение функционала ЭУ при его воспроизведении на устройствах, не входящих в перечень рекомендованных разработчиком ЭУ, но соответствующих иным требованиям, предъявляемым к устройствам, поставляемым в учебные заведения, при условии сохранения соответствия воспроизводимого содержания требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). При этом следует учесть, что в качестве ЭУ не может быть рассмотрен печатный учебник, представленный в электронной форме» [Электронные учебники: рекомендации ... 2012: 13].

«Электронное приложение к учебнику – учебное электронное издание, дополняющее учебник (электронный или печатный), представляющее собой структурированную совокупность электронных образовательных ресурсов (ЭОР), предназначенных для применения в образовательном процессе совместно с учебником» [Современные требования к электронным изданиям ... 2008: 26].

«Современный учебно-методический комплекс (УМК) представляет собой открытую систему взаимосвязанных печатных учебных изданий, электронных учебных изданий и ресурсов. Состав УМК определяется предметными требованиями и методической целесообразностью учебного процесса. Компонентами современного УМК являются учебник и электронное приложение к учебнику, которые могут варьироваться в зависимости от специфики предметной области: в составы УМК могут дополнительно входить электронные и/или печатные рабочие тетради, практикумы, задачки, хрестоматии, справочники и др. учебные издания, а также сетевые ресурсы, в том числе, обеспечивающие методическую и техническую поддержку комплекта. Инструменты для поддержки методической

деятельности учителя, а также материалы для организации проектной и творческой деятельности обучающихся также могут входить в УМК помимо обязательного образовательного контента. Но центральной составляющей учебно-методического комплекса остается электронный учебник, обеспечивающий координацию основного материала и связанных с ним материалов других компонентов УМК» [Босова 2013: 4–8].

Исходя из анализа вышеприведенных понятий можно сделать вывод, что центральным элементом информационно образовательной среды выступает УМК. Но для эффективной реализации образовательной деятельности на основе ИКТ необходима специальная система средств и ресурсов, которая представлена электронным учебником и электронным приложением к нему.

Выделим основные возможности электронного учебника в рамках урока английского языка:

- 1) сохраняет традиции печатного учебника и обеспечивает выполнение его основных функций (информационная, мотивационная, систематизирующая, воспитывающая);
- 2) использует различные способы визуализации учебного материала с применением современных средств ИКТ;
- 3) позволяет реализовать решение задач дистанционного обучения, позитивное формирование коммуникативной компетенции и навыков электронной грамотности;
- 4) реализует индивидуальные образовательные траектории обучающихся исходя из их потребностей, интересов и уровня владения языком;
- 5) обеспечивает комфортную среду для изучения языка в пространстве школы и дома.

Чтобы реализовать вышеописанные возможности электронного учебника следует обратить внимание на его функциональную структуру. В структуре ЭУ можно выделить следующие компоненты:

- 1) *основной материал*, который представляет собой основное содержание учебного предмета. «Он определяется ФГОС и примерной программой по английскому языку для конкретного уровня образования и может быть представлен в визуальной, текстовой форме, а также анимациями, видеофрагментами, различными моделями, соответствующими целям и задачам обучения английскому языку» [Современные требования к электронным изданиям ... 2008: 30];

- 2) *дополнительный материал*, который служит для расширения и углубления базовых знаний по английскому языку при освоении основного материала, представлен справочным, познавательным или научно-популярным материалом. Сюда можно отнести фрагменты научных статей, фильмов, документов, литературных произведений;

- 3) *пояснительные тексты* являются сопровождающим элементом основного материала, включают термины, смысловые фрагменты, графические изображения;

- 4) *аппарат организации усвоения учебного материала* состоит из моделирующего, закрепляющего и контрольного компонентов. На основе этого компонента в состав ЭУ английского языка могут быть включены задания на тренировку навыков чтения, письма, аудирования и говорения, обеспечивающие более широкое погружение в языковую среду изучаемого языка.

- 5) *навигационный аппарат* это структурный компонент, с помощью которого осуществляется поиск необходимой информации, мгновенный переход между главами учебника, создание заметок, контроль индивидуальных достижений, обучающихся (оглавление, алфавитный и тематический указатели, заметки, закладки, специальные символы).

Для того, чтобы эффективно использовать ресурсы электронного учебника по английскому языку на уроках важно учитывать при планировании следующие типы заданий, входящие в состав ЭУ:

- интерактивные задания для осуществления самоконтроля личных достижений по курсу;
- проектные и исследовательские групповые задания, которые могут быть отражены в портфолио учеников и быть доступными учителю для контроля;

– индивидуальные работы учеников (самостоятельные, контрольные), проводимые в режиме онлайн, доступные для учителя с целью анализа и контроля, а также составляющие основу для портфолио [Электронные учебники: рекомендации ... 2012а: 25].

Учитывая типы заданий ЭУ, учитель может использовать электронные ресурсы учебника в сочетании с печатной версией учебника, либо выстроить только лишь дистанционное взаимодействие с учениками. В зависимости от цели и задач урока учителю предоставляется возможность комбинировать задания, организовывать групповую и индивидуальную работу, осуществлять своевременный контроль и оценку достижений учеников. Задания в электронном учебнике могут быть представлены в разной форме, например, текстовой, звуковой, анимационной, графической, аудио и видео формате. Не смотря на широкий выбор представления заданий, педагогу важно помнить, что рабочее пространство обучающихся не должно быть перегружено информацией и отвлекающими элементами.

Проведенный интерактивный мастер-класс для учителей английского языка школ г. Новосибирска и Новосибирской области в рамках Всероссийской лингво-методической школы позволил обозначить основные проблемные зоны в применении электронных учебников. Рассмотрим некоторые из них. К наиболее серьезной проблеме внедрения и применения электронных учебников учителя относят платный контент, предлагаемый, в частности издательством «Просвещение», отсутствие у школ гаджетов, необходимых для использования контента на уроках английского языка, а также попытки школ переложить ответственность за финансовую сторону вопроса на плечи родителей обучающихся, что не является правильным.

Второй проблемой была названа проблема подготовки самих учителей к применению электронного учебника. С точки зрения педагогов, подготовка к проведению урока с применением электронного учебника требует большего количества времени и интеллектуальных затрат, чем применение бумажного учебника. Казалось бы, наличие функции самостоятельного конструирования заданий для обучающихся позволяет реализовать индивидуальный подход и творчески подходить к проведению каждого занятия, но на деле это отнимает очень много времени и при максимальной загрузке учителей в школах становится еще одной проблемой. Кроме этого учителя отметили, что процесс объяснения обучающимся, как пользоваться учебником, занимает в среднем 2-3 урока, что негативно сказывается на образовательном процессе, приводя к отставанию от календарно-тематического плана.

Третья проблема применения электронного учебника связана с ограничениями времени его применения на уроках у обучающихся разных возрастных групп, что регламентировано нормативной базой СанПиНа. Превышение временного лимита применения гаджетов на уроке может привести к ухудшению здоровья обучающихся.

Четвертая проблема – это хрупкость гаджета, равно как и возможность обучающихся использовать не только электронный учебник в процессе урока, но и другие ресурсы сети Интернет, не связанные с темой урока. Такое поведение при контакте с гаджетами свойственно обучающимся, тем более что современное информационное пространство освоено детьми максимально хорошо. Если же говорить о развитии информационно-коммуникационной компетенции у обучающихся, то стоит отметить, что у современных школьников она развита гораздо лучше, чем аналогичная компетенция у взрослых людей и учителей, в частности.

Пятая проблема связана с потерей контакта с учителем, с одной стороны, с одноклассниками, с другой. Гаджет становится посредником при общении на уроке, что снижает уровень коммуникативного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Также участниками мастер-класса были названы и такие проблемы, как риск привлечения внимания к гаджету со стороны маргинальных элементов (риск кражи), риск снижения воспитательного воздействия на обучающихся учителем, риск формирования психологического дискомфорта и отсутствие психологической устойчивости при работе у доски и т. д.

В настоящее время некоторые проблемы уже решены или нивелированы: в частности, применение электронного учебника происходит в течение части урока, а не весь урок;

учителя научились работать с электронными учебниками и это не занимает много времени; обучающиеся адаптировались к новому формату работы и не используют сторонние ресурсы в процессе работы на уроке и т. д. Вместе с тем снижение уровня коммуникативного взаимодействия между участниками образовательного процесса по-прежнему представляет определенную опасность. Вместе с тем реальность диктует определенные правила: активизация самостоятельной работы обучающихся в связи с эпидемиологической ситуацией, переход на дистанционный формат обучения, необходимость привлечения других ресурсов для получения знаний и т. д. делает электронный учебник универсальным средством работы на уроках английского языка.

Заключение

Использование средств электронного учебника в образовательном пространстве школы сегодня является необходимостью. Современные школьники и учителя для связи и развлечений используют всевозможные электронные гаджеты, с помощью которых они получают основную информацию об окружающем мире вне школы. Это означает, что мозг современных школьников приспособился воспринимать электронный контент более качественно и эффективно по сравнению с печатными источниками информации. Образовательное пространство активно развивается и успешно работает в направлении создания образовательного электронного контента, это направление получает поддержку со стороны государства и отвечает потребностям и образовательным интересам школьников. Сегодня практически каждый учебник английского языка имеет электронную версию или электронное приложение, используя которые можно добиться более высоких результатов, а значит выйти на новую ступень в области обучения иностранным языкам. Но остается открытым вопрос о необходимости комбинирования работы с электронным учебником на уроках английского языка с другими видами деятельности, что позволит нивелировать проблемы применения электронных учебников.

Список литературы

1. Авдеева С.М., Барышникова М.Ю., Босова Л.Л. и др. Учебные материалы нового поколения. Опыт проекта «Информатизация системы образования». М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. 127 с.
2. Алиева П.Ш. Дидактические возможности цифровых учебников при изучении иностранных языков // МНКО. 2019. № 2 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-tsifrovyyh-uchebnikov-pri-izuchenii-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 10.08.2021).
3. Беренфельд Б.С., Бутягина К.Л. Инновационные учебные продукты нового поколения с использованием средств ИКТ (уроки недалекого прошлого и взгляд в будущее) // Вопросы образования. 2005. № 3. С. 104–144.
4. Босова Л.Л., Зубченко Н.Е. Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра // ОТО. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-vchera-segodnya-zavtra> (дата обращения: 11.08.2021).
5. Владимирова Л.П. Электронный учебник по иностранному языку как фактор развития современного образовательного пространства // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 4 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-po-inostrannomu-yazyku-kak-faktor-razvitiya-sovremennogo-obrazovatel'nogo-prostranstva> (дата обращения: 10.08.2021).
6. Динер Е.В. Опыт разработки концепции мультимедийного учебного пособия для средней школы (на примере электронного приложения к основному учебнику английского языка для начальной школы) // Текст. Книга. Книгоиздание. 2018. № 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-razrabotki-kontseptsii-multimediynogo-uchebnogo-posobiya-dlya-sredney-shkoly-na-primere-elektronnogo-prilozheniya-k-osnovnomu> (дата обращения: 18.07.2021).
7. Егорова Т.А. К вопросу об использовании информационных технологий на уроках английского языка // Наука, техника и образование. 2015. № 11 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-informatsionnyh-tehnologiy-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 12.07.2021).

8. Кулагин В.П., Найханов В.В., Овезов Б.Б., Роберт И.В., Кольцова Г.В., Юрасов В.Г. Информационные технологии в сфере образования. М.: Янус-К, 2004. 248 с.
9. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 марта 2016 г. № НТ-393/08 «Об обеспечении учебными изданиями (учебниками и учебными пособиями)».
10. Современные требования к электронным изданиям образовательного характера: Коллективная монография / Л.Г. Гордон, Т.З. Логинова, С.А. Христочевский, Т.Ю. Шпакова. М.: ИПИ РАН, 2008. 73 с.
11. Суханова И.Ю., Филоненк Т.А. Электронный учебник и видеотекст // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 1 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-i-videotekst> (дата обращения: 04.08.2021).
12. Шабалина Т.А. Использование возможностей электронных форм учебника на уроках английского языка для формирования коммуникативных универсальных учебных действий // Концепт. 2018. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-vozmozhnostey-elektronnyh-form-uchebnika-na-urokah-angliyskogo-yazyka-dlya-formirovaniya-kommunikativnyh-universalnyh> (дата обращения: 03.08.2021).
13. Широкова М.В. Возможности электронных учебников в эффективном обучении иностранному языку // Текст. Книга. Книгоиздание. 2013. № 2 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-elektronnyh-uchebnikov-v-effektivnom-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 10.08.2021).
14. Электронные учебники: рекомендации по разработке, внедрению и использованию интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств. М.: Федеральный институт развития образования, 2012. 84 с.
15. Электронные учебники: рекомендации по разработке. М.: Федеральный институт развития образования, 2012а. 24 с.

References

1. Avdeeva S.M., Baryshnikova M.Yu., Bosova L.L. i dr. Uchebnye materialy novogo pokoleniya. Opyt proekta «Informatizatsiya sistemy obrazovaniya» [New generation teaching materials. Experience of the project "Informatization of the education system"]. Moscow, Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2008, 127 p. (In Russ.)
2. Alieva P.Sh. Didakticheskie vozmozhnosti tsifrovyykh uchebnikov pri izuchenii inostrannykh yazykov [Didactic possibilities of digital textbooks in the study of foreign languages]. *MNKO*, 2019, no. 2 (75). (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-tsifrovyyh-uchebnikov-pri-izuchenii-inostrannykh-yazykov> (accessed: 10.08.2021).
3. Berenfel'd B.S., Butyagina K.L. Innovatsionnye uchebnye produkty novogo pokoleniya s ispol'zovaniem sredstv IKT (uroki nedalekogo proshlogo i vzglyad v budushchee) [Innovative educational products of a new generation using ICT tools (lessons of the recent past and a look into the future)]. *Voprosy obrazovaniya*, 2005, no. 3, pp. 104-144. (In Russ.)
4. Bosova L.L., Zubchenok N.E. Elektronnyi uchebnik: vchera, segodnya, zavtra [Electronic textbook: yesterday, today, tomorrow]. *OTO*. 2013, no. 3. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-vchera-segodnya-zavtra> (accessed: 11.08.2021).
5. Vladimirova L.P. Elektronnyi uchebnik po inostrannomu yazyku kak faktor razvitiya sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva [Electronic textbook on a foreign language as a factor in the development of modern educational space]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki*, 2015, no. 4 (14). (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-po-inostrannomu-yazyku-kak-faktor-razvitiya-sovremennogo-obrazovatel'nogo-prostranstva> (accessed: 10.08.2021).
6. Diner E.V. Opyt razrabotki kontseptsii multimedii'nogo uchebnogo posobiya dlya srednei shkoly (na primere elektronnoy prilozheniya k osnovnomu uchebniku angliyskogo yazyka dlya nachal'noi shkoly) [Experience in developing the concept of a multimedia textbook for secondary school (on the example of an electronic application to the main textbook of English for primary school)]. *Tekst. Kniga. Knigoizdanie*, 2018, no. 18. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-razrabotki-kontseptsii-multimedii'nogo-uchebnogo-posobiya-dlya-sredney-shkoly-na-primere-elektronnoy-prilozheniya-k-osnovnomu> (accessed: 18.07.2021).

7. Egorova T.A. K voprosu ob ispol'zovanii informatsionnykh tekhnologii na urokakh angliiskogo yazyka [On the use of information technology in English lessons]. *Nauka, tekhnika i obrazovanie*, 2015, no. 11 (17). (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-informatsionnykh-tehnologiy-na-urokah-angliiskogo-yazyka> (accessed: 12.07.2021).
8. Kulagin V.P., Naikhanov V.V., Ovezov B.B., Robert I.V., Kol'tsova G.V., Yurasov V.G. Informatsionnye tekhnologii v sfere obrazovaniya [Information technology in education]. Moscow, Yanus-K, 2004, 248 p. (In Russ.)
9. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 18 marta 2016 g. № NT-393/08 «Ob obespechenii uchebnymi izdaniyami (uchebnikami i uchebnymi posobiyami)» [Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated March 18, 2016 No. NT-393/08 "On the provision of educational publications (textbooks and teaching aids)"]. (In Russ.)
10. Gordon L.G., Loginova T.Z., Khristochevskii S.A., Shpakova T.Yu. Sovremennye trebovaniya k elektronnyim izdaniyam obrazovatel'nogo kharaktera [Modern requirements for electronic educational publications]: kollektivnaya monografiya. Moscow, IPI RAN, 2008, 73 p. (In Russ.)
11. Sukhanova I.Yu., Filonenk T.A. Elektronnyi uchebnik i videotekst [Electronic textbook and video text]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2013, no. 1 (19). (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-i-videotekst> (accessed: 04.08.2021).
12. Shabalina T.A. Ispol'zovanie vozmozhnostei elektronnykh form uchebnika na urokakh angliiskogo yazyka dlya formirovaniya kommunikativnykh universal'nykh uchebnikh deistvii [Using the possibilities of electronic forms of the textbook in English lessons for the formation of communicative universal educational actions]. *Kontsept*, 2018, no. V6. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-vozmozhnostey-elektronnykh-form-uchebnika-na-urokah-angliiskogo-yazyka-dlya-formirovaniya-kommunikativnykh-universalnykh> (accessed: 03.08.2021).
13. Shirobokova M.V. Vozmozhnosti elektronnykh uchebnikov v effektivnom obuchenii inostrannomu yazyku [Opportunities of electronic textbooks in effective teaching a foreign language]. *Tekst. Kniga. Knigoizdanie*, 2013, no. 2 (4). (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-elektronnykh-uchebnikov-v-effektivnom-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (accessed: 10.08.2021).
14. Elektronnye uchebniki: rekomendatsii po razrabotke, vnedreniyu i ispol'zovaniyu interaktivnykh mul'timediinykh elektronnykh uchebnikov novogo pokoleniya dlya obshchego obrazovaniya na baze sovremennykh mobil'nykh elektronnykh ustroystv [Electronic textbooks: recommendations for the development, implementation and use of interactive multimedia electronic textbooks of a new generation for general education based on modern mobile electronic devices]. Moscow, Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya, 2012, 84 p. (In Russ.)
15. Elektronnye uchebniki: rekomendatsii po razrabotke [Electronic textbooks: guidelines for development]. Moscow, Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya, 2012a, 24 p. (In Russ.)

Информация об авторах

В.Н. Марченко – магистрант,

Новосибирский государственный педагогический университет;

Л.Н. Кретова – кандидат филологических наук, доцент,

Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the authors

V.N. Marchenko – Master's Student, Novosibirsk State Pedagogical University;

L.N. Kretova – Ph.D. (Philology), Associate Professor,

Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 13.09.2021; одобрена после рецензирования 18.10.2021; принята к публикации 18.10.2021

The article was submitted 13.09.2021; approved after reviewing 18.10.2021; accepted for publication 18.10.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 59–66.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 59-66.

Научная статья

УДК 371

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-59-66

Воспитание и социализация младших школьников в условиях реализации ФГОС

Галина Валентиновна Нарыкова

Соликамский государственный педагогический институт (филиал Пермского государственного национального исследовательского университета), Пермь, Россия, nargw@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема воспитания и социализации младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО. Главные показатели эффективной социализации личности видятся в соблюдении социальных норм и моральном сознании личности. В данном контексте представлены направления, формы, методы, средства воспитания и социализации в начальной школе, обозначены источники (содержание школьных дисциплин, произведений искусства, периодической литературы, научного знания, традиций, общественно полезной и лично значимой деятельности и др.) и определены условия формирования базовых национальных ценностей у детей. Базовые национальные ценности раскрываются через такие понятия, как семья, патриотизм, труд, наука, литература, традиционные российские религии. В статье показана роль социальных институтов в ходе воспитания и социализации младших школьников, в связи с чем поднимается вопрос о создании единого воспитательного пространства, объединяющего их деятельность, а также вопрос о повышении педагогической культуры родителей. В материалах статьи раскрыты основные направления воспитательной работы в начальной школе (воспитание гражданственности, патриотизма, нравственных чувств и этического сознания, трудолюбия, формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни, окружающей среде, прекрасному). Особое место в статье в рамках социализации младших школьников отведено именно начальной школе, которая охватывает учебную, трудовую, художественную, спортивную, досуговую и др. виды образовательной деятельности, роли учителя начальных классов, выступающего в качестве консультанта и фасилитатора. Даны рекомендации для проведения мониторинга воспитанности и социализации, озвучены уровни определения результатов воспитания и социализации обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: воспитание, социализация, младший школьный возраст, ФГОС НОО, программа воспитания и социализации, базовые национальные ценности.

Для цитирования: Нарыкова Г.В. Воспитание и социализация младших школьников в условиях реализации ФГОС // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. No 8. С. 59–66. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-59-66>

Original article

Education and socialization of younger schoolchildren in the context of the implementation of the federal state educational standard of higher education

Galina V. Narykova

Solikamsk State Pedagogical Institute (branch of Perm State National Research University, Perm, Russia, nargw@mail.ru

Abstract. This article deals with the problem of education and socialization of younger schoolchildren in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of Higher Education. The main indicators of effective socialization of the individual are seen in the observance of social norms and moral consciousness of the individual. In this context, the directions, forms, methods, means of education and socialization in primary school are presented, sources are identified (the content of school subjects, works of art, periodicals, scientific knowledge, traditions, socially useful and personally significant activities, etc.) and the conditions for the formation of basic national values in children are determined. The basic national values are revealed through such concepts as family, patriotism, work, science, literature, and traditional Russian religions. The article shows the role of social institutions in the course of education and socialization of younger schoolchildren, in connection with which the question of creating a single educational space that unites their activities, as well as the question of improving the pedagogical culture of parents, is raised. The materials of the article reveal the main directions of educational work in primary school (education of citizenship, patriotism, moral feelings and ethical consciousness, hard work, the formation of a value attitude to health and a healthy lifestyle, the environment, the beautiful). A special place in the article within the framework of the socialization of younger schoolchildren is given to primary school, which covers educational, labor, artistic, sports, leisure, etc. types of educational activities, the role of a primary school teacher acting as a consultant and facilitator. Recommendations are given for monitoring the upbringing and socialization, the levels of determining the results of education and socialization of primary school students are announced.

Key words: education, socialization, primary school age, Federal State Educational Standard of Higher Education, program of education and socialization, basic national values.

For citation: Narykova G.V. Education and socialization of younger schoolchildren in the context of the implementation of the federal state educational standard of higher education. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;8:59-66. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-59-66>

Введение

Федеральный государственный стандарт начального общего образования предъявляет ряд требований к качественному осуществлению воспитания и социализации младших школьников, к организации работы с родителями [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2011: 17].

В нормативно-правовых документах обозначены цели и задачи начального общего образования, где особая роль отведена социально-личностному развитию детей. Главные показатели эффективной социализации личности видятся в соблюдении социальных норм и моральном сознании личности. Концепция духовно нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ определяет: базовые национальные ценности, национальный воспитательный идеал, основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Приобщение к ценностям общества интенсивно происходит в младшем школьном возрасте. Перечень ценностей включает в себя здоровье, семью, любовь, дом, родных, возможности самореализации, духовные ценности, духовный рост и др. Сегодня школа учит ориентироваться в окружающем мире, формирует устойчивые нравственные качества ребенка. Национальный воспитательный идеал сегодня – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны.

Условия формирования базовых национальных ценностей – одна из актуальных проблем воспитания на современном этапе. Выпускник начальной школы в соответствии с требованиями ФГОС, должен быть «носителем ценностей гражданского общества». Портрет выпускника начальной школы как модель предполагаемых результатов социализации складывается из интегральных характеристик личности (когнитивные, морально-нравственные, эмоционально-волевые, эстетические, коммуникативные, деятельностные, креативные). Воспитание представляет собой передачу накопленного опыта от старшего поколения к младшему через социальную деятельность и способствует последовательному формированию у них базовых ценностей (способности оценивать себя, других людей, сознательно выстраивать отношение к обществу, Отечеству) [Нарыкова 2018: 33].

Формирование базовых ценностей опирается на:

- Конституцию РФ, где права человека определены как ценность;
- Послание Президента РФ Федеральному собранию, в котором обозначена база общественных отношений;
- национальные ценности: нравственные ориентиры, моральные ценности, уважение к истории, родному языку, культуре и др.

Базовые национальные ценности раскрываются через такие понятия, как семья, патриотизм, труд, наука, литература, традиционные российские религии. К сожалению, сегодня доминируют материальные ценности, и как следствие, у детей могут формироваться искаженные представления о таких качествах, как справедливость, гражданственность, патриотизм, милосердие. Для многих современных детей свойственна духовная незрелость.

Основная часть

Источниками формирования ценностей является содержание общеобразовательных школьных дисциплин, произведений искусства, периодической литературы, научного знания, традиций, истории своей семьи, общественно полезной и лично значимой деятельности в рамках педагогически организованных социальных и культурных практик и др. Основными направлениями воспитательной работы в начальной школе в данном контексте обозначены:

1. Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека.

Ценности: любовь к России, к своему народу, правовое государство, гражданское общество, долг перед Отечеством, семьей, закон и правопорядок, межэтнический мир.

2. Воспитание нравственных чувств и этического сознания.

Ценности: нравственный выбор, свобода совести и вероисповедания, смысл жизни, любовь, честь, справедливость, милосердие.

3. Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни.

Ценности: целеустремленность, настойчивость в достижении целей, бережливость.

4. Формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

Ценности: физическое, психическое, социальное здоровье.

5. Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание).

Ценности: жизнь; родная земля, заповедная природа, планета Земля.

6. Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

Ценности: красота, гармония, духовный мир человека, эстетическое развитие [Домбровская 2008: 66].

Перечень базовых национальных ценностей обязателен. При разработке Программы воспитания школьников каждое образовательное учреждение может вводить дополнительные (региональные) ценности [Скрипова 2012: 187].

В социализации младших школьников важную роль играет именно начальная школа. Ребенок начинает знакомиться с социальной деятельностью, результаты которой оцениваются социально значимой оценкой. Учитель формирует у ребенка мотивационно-личностные, коммуникативные навыки, межличностные установки. Ребенок начинает вырабатывать определенные стратегии поведения в обществе, которые закладывают основу его дальнейшего социального поведения.

Исторически доказана необходимость оказания ребёнку квалифицированной помощи в сложной адаптации вхождения в мир взрослых. Поэтому одним из важнейших направлений работы педагога должно стать формирование социальной компетентности младших школьников, позволяющей выполнять нормы и правила жизни в обществе. Социальная компетентность определяется осведомленностью детей об обществе как о широком, так и

узком окружении, об особенностях взаимодействия людей, традициях, нормах и правилах поведения. Для формирования социальной компетентности необходимо создание особой развивающей атмосферы посредством реализации индивидуальным подход к ребенку.

При разработке Программы воспитания и социализации детей младшего школьного возраста необходимо опираться на то, что:

- воспитание в школе должно осуществляться через совместную деятельность всех субъектов данного процесса, в которой дети осваивают базовые ценности;
- оно должно охватывать учебную, трудовую, художественную, спортивную, досуговую и др. виды образовательной деятельности;
- любая деятельность, в силу полисубъектности воспитания и социализации, должна быть согласована. Ведущая роль в этом согласовании принадлежит школе [Степанов 2014: 110].

Но педагогическое сопровождение младших школьников происходит не только в школе. Внешкольные учреждения, семья тоже несут ответственность за воспитание детей и вносят свою лепту в их социализации. Поэтому решать проблемы их социализации и воспитания необходимо, объединив усилия этих социальных институтов [Мудрик 2006: 255]. Однако часто наблюдается несогласованность воспитательного воздействия социальными институтами на детей и подростков. Дети, особенно в сельской местности, порой не имеют возможности заниматься в учреждениях дополнительного образования (по причине их отсутствия на данной территории). Школа в таких условиях является практически единственным институтом воспитания детей.

Перспективой для разрешения данной ситуации может стать создание единого воспитательного пространства, объединяющего деятельность имеющихся социальных институтов. Оно позволит максимально повысить роль и ответственность различных позитивных общественных сил за судьбу подрастающего поколения, выведет воспитание за рамки школы.

Одним из таких социальных институтов является семья. Но во многих семьях, как показывает статистика, прервались традиции семейной педагогики: родители безграмотны в вопросах приоритетов воспитания в разные периоды детства. Они не учитывают возрастные закономерности развития интеллектуальных и творческих способностей своих детей. Это приводит к тому, что семья не всегда может самостоятельно решать проблемы воспитания. Поэтому, в контексте духовно-нравственного развития, воспитания и социализации младших школьников особенно актуальным становится вопрос о повышении педагогической культуры родителей.

Воспитание и социализация – неотделимые друг от друга процессы [Голованова 2004: 187]. В основе Программы воспитания и социализации обучающихся начальной школы лежат аксиологический, системно-деятельностный, развивающий подходы.

Основу аксиологического подхода составляет национальный воспитательный идеал как система базовых национальных ценностей. Он и определяет уклад школьной жизни и всю систему воспитания и социализации.

Для освоения младшими школьниками базовых ценностей необходима комплексная нравственно ориентированная образовательная деятельность. Системно-деятельностный подход отвечает за «выход» воспитательной работы за рамки отдельных учебных предметов или одной образовательной области и выступает методологической основой организации уклада школьной жизни, который, в свою очередь, должен стать социальной, личностной, культурной ценностью для всех субъектов воспитания подрастающего поколения.

Развивающий подход определяет общее содержание Программы воспитания и социализации предусматривает:

- систему морально-нравственных установок и ценностей (аксиологический подход);
- вариативность тематической программы, включающей различные виды образовательной и социально-педагогической деятельности обучающихся (системно-деятельностный подход);

– технологии воспитания и социализации в каждой программе [Апалеева эл.р.].

Содержание разных видов деятельности интегрируется.

Социальную, культурную, нравственную силу уклада школьной жизни должен обеспечить педагог. Младший школьник беспрекословно доверяет учителю. Поэтому огромное значение имеют личностные качества учителя, которые наиболее проявляются в стиле педагогического общения. Работая с детьми 6-10 лет, учитель формирует у младших школьников нравственные ценности. Он призван обеспечить ученикам психологический комфорт, должен уметь конструктивно разрешать разногласия между ними и, в то же время, уметь отстаивать свои права. Особую значимость в этом процессе имеет учет их возрастных особенностей.

Младший школьный возраст является периодом позитивных изменений и преобразований развития ребенка. В начальной школе у ребенка появляются социально значимые обязанности, начинает формироваться новый тип отношений. Он становится «общественным» субъектом. Дети усваивают моральные ценности, пытаются следовать определенным правилам, желая укрепить свою позицию в группе сверстников или быть одобренным педагогом. Однако на смену безусловному авторитету взрослого постепенно приходит необходимость детского сообщества [Мухина 2016: 425].

У детей начинает формироваться опыт нравственного поведения, который складывается из ежедневных нравственных поступков. Нравственное поведение реализуется через организацию нравственных поступков и формирование нравственных привычек. Нравственный опыт предполагает не только организацию нравственных поступков, но и их мотивацию. Через поступки приобретаются нравственные привычки, т.е. устойчивые потребности совершать нравственные поступки.

Нравственно ценностные ориентации младших школьников формируются под существенным влиянием знаний, эмоций и воли. Благодаря знаниям, у ученика складываются определенные представления о нравственных качествах, меняется внутренний мир человека. Воля позволяет противостоять неприемлемым формам поведения.

Организуя учебную и внеучебную деятельность обучающихся, педагог должен учитывать данные положения и создать условия для того, чтобы они самостоятельно могли ориентироваться в ценностях общества. При этом, в проявлении индивидуальности школьника учитель выступает в роли консультанта и фасилитатора [Изотова 2010: 32].

Только с учетом всего этого можно объективно оценить обоснованность социальных требований к младшим школьникам со стороны общества, определить основные направления их социализации.

Процесс формирования базовых национальных ценностей осуществляется с помощью разнообразных методов, приемов и средств нравственного воспитания. В образовательном процессе целесообразны методы формирования поведения, организации общения, методы стимулирования, поддержки, мотивации деятельности. Основными методами воспитательной работы с младшими школьниками выступают разъяснения, этические беседы, убеждение, чтение с последующим анализом художественной литературы. Так в ходе этической беседы при обсуждении конкретных ситуаций воспитанники начинают понимать сущность поступков, ориентируются на выработку адекватных их оценок.

Большая возможность формирования базовых ценностей принадлежит диалогическим, информационным, справочным средствам. Организационными формами работы признаны также уроки, классные часы, экскурсии, деловые и ролевые игры, диагностики, тематические встречи, просмотр учебных фильмов с последующим обсуждением, кружки и др. Можно обозначить примерные виды деятельности по воспитанию и социализации обучающихся начальной школы:

– ознакомление с государственной символикой России, с обязанностями гражданина, проведение конкурсов военно-патриотического содержания, встреч с ветеранами, людьми, показавшими достойные примеры служения Родине;

- знакомство с важнейшими событиями в истории нашей страны, содержанием и значением государственных праздников;
- участие в деятельности общественных организаций патриотической и гражданской направленности, детско-юношеских движений;
- опыт межкультурной коммуникации с представителями разных народов.

Все это многообразие эффективно в процессе изучения инвариантных учебных предметов и вариативных дисциплин, изучаемых по выбору, а также в ходе экскурсий (очных и заочных), участия в творческой деятельности.

Распознавать «хорошие» и «плохие» поступки дети учатся в ходе обсуждения в педагогически организованной среде. Совместная деятельность, коллективные игры способствуют усвоению опыта нравственных взаимоотношений в коллективе, в семье. Воспитанию нравственных чувств младших школьников поможет также их непосредственная помощь нуждающимся [Землянская 2021: 369].

В учебное время и в ходе внеурочных мероприятий воспитанники начальной школы получают представления о роли труда, знаний, творчества для человека и общества. Через разнообразные экскурсии (краеведческие, на производственные предприятия) они узнают о профессиях своих родителей, бабушек и дедушек, создают презентации о трудовом пути родных.

В учебно-трудовой деятельности (экономические игры, ярмарки, организации детских фирм и т. д.) школьники учатся применять полученные знания на практике, приобретают умения самообслуживания, овладевают первоначальными навыками сотрудничества, получают опыт творческого отношения к учебному труду.

Заключение

Для мониторинга уровня воспитанности и социализации приемлемы методы социометрии, наблюдения с последующей фиксацией полученных данных, когда все субъекты образовательного процесса (родители, дети, педагоги) могут оценить внешнюю и внутреннюю культуру личности ребенка (отзывчивость, честность, самостоятельность, и др.). Целесообразно для этого использовать также следующий инструментарий:

- методики определения уровня воспитанности детей, изучения удовлетворенности учащихся школьной жизнью, родителей – работой образовательного учреждения и др.

На базе школы и учреждений, обеспечивающих дополнительное образование обучающихся, в течение всего учебного года возможно приобщение к общественно полезной деятельности (деятельность школьных трудовых и творческих общественных объединений, природоохранительная и др. деятельность).

Большую роль в воспитании этического сознания младших школьников играют познания о здоровом образе жизни. Эта работа уместна будет на уроках физической культуры, на занятиях в спортивных секциях, при проведении туристических походов, спортивных соревнований, в системе внеклассных мероприятий.

Любой процесс имеет свои результаты. Планируемые результаты воспитания и социализации обучающихся начальной школы определяются по трем уровням: социальные знания (1 класс), умения (2-3 класс), навыки, опыт самостоятельного общественного действия (4 класс) [Степанов, Степанова 2007: 91].

Достижение этих воспитательных результатов обеспечивает развитие нравственного самосознания, приобщение к базовым национальным ценностям, укрепление духовного и социального здоровья, формирование основ российской идентичности и т. д.

ФГОС НОО подчеркивает значимость начальной школы в жизни ребёнка, связанную с расширением сферы его взаимодействия с окружающим миром, освоением новой социальной позиции, развитием потребностей в познании, общении, самовыражении. Уровень социального развития школьника показывает его готовность к жизни в обществе.

Каждый ребенок младшего школьного возраста в будущем должен быть социально успешным [Позитивная социализация детей школьного возраста 2013: 98]. Для этого необходима личная активность ребенка и соблюдение им определенных правил, диктуемых обществом. Поэтому необходимо с начальной школы проводить работу по воспитанию и социализации младших школьников.

Список литературы

1. Апалеева Р.А. Социализация младшего школьника через развивающее обучение [Электронный ресурс]. URL: planeta.tspu.ru/files/file/1321174317.doc (дата обращения: 12.06.2021).
2. Домбровская Е.Н. Социализация младших школьников в процессе фольклорно-танцевальных занятий // Начальная школа. 2008. № 10. С. 65–69.
3. Вульфсон Б.Л. Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе: Актуальные проблемы. Монография. М.: Изд-во «Московский психолого-социальный институт», 2008. 336 с.
4. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: РЕЧЬ, 2004. 272 с.
5. Землянская Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников. Учебник и практикум для вузов. Москва: ИЗДАТЕЛЬСТВО ЮРАЙТ, 2021. 406 с.
6. Изотова Е.И. Индивидуализация профессиональной деятельности педагогов и психологов и ее влияние на социализацию младших школьников // Психологи и школа. 2010. № 1. С. 24–39.
7. Мудрик А.В. Социализация человека. Учебник для студентов вузов. 2-ое изд., испр. и доп. М.: Академия, 2006. 303 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология. 4-е изд. М.: АКАДЕМИЯ, 2016. 656 с.
9. Нарыкова Г.В. Формирование базовых национальных ценностей в младшем школьном возрасте // The scientific heritage» journal. № 25. 2018. С. 32–34.
10. Пешкова В.О. Работа с детьми по социализации [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/516779> (дата обращения: 23.06.2021).
11. Позитивная социализация детей школьного возраста: учеб-метод. пособие / Под ред. канд. пед. наук М.Б. Федорцевой. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2013. 122 с.
12. Примерная программа воспитания и социализации учащихся. Начальное общее образование. М., 2009. 50 с.
13. Скрипова Н.Е. Категории «ценность» и «ценностная ориентация» в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 7. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 23.06.2021).
14. Степанов П.В. Как в соответствии с требованиями ФГОС разработать программу воспитания и социализации учащихся // Управление воспитательным процессом в школе. 2014. № 2. С. 95–127.
15. Степанов П.В., Степанова И.В. Диагностика, анализ и планирование процесса воспитания. М.: Педагогический поиск, 2007. 96 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru> (дата обращения: 23.06.2021).

References

1. Apaleeva R.A. Sotsializatsiya mladshogo shkol'nika cherez razvivayushchee obuchenie [Socialization of a younger student through developmental learning]. (In Russ.). Available at: planeta.tspu.ru/files/file/1321174317.doc (accessed: 12.06.2021).
2. Dombrovskaya E.N. Sotsializatsiya mladshikh shkol'nikov v protsesse fol'klorno-tantseval'nykh zanyatii [Socialization of junior schoolchildren in the process of folklore and dance classes]. *Nachal'naya shkola*, 2008, no. 10, p. 65-69. (In Russ.)
3. Vul'fson B.L. Nrvastvennoe i grazhdanskoe vospitanie v Rossii i na Zapade: Aktual'nye problemy [Moral and civic education in Russia and in the West: Actual problems]: monografiya. Moscov, Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, 2008, 336 p. (In Russ.)
4. Golovanova N.F. Sotsializatsiya i vospitanie rebenka [Socialization and parenting]: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, Saint Petersburg, RECh", 2004, 272 p. (In Russ.)

5. Zemlyanskaya E.N. Teoriya i metodika vospitaniya mladshikh shkol'nikov [Theory and methods of education of primary schoolchildren]: uchebnyk i praktikum dlya vuzov. Moscow, IZDATEL"STVO YuRAIT, 2021, 406 p. (In Russ.)
6. Izotova E.I. Individualizatsiya professional'noi deyatelnosti pedagogov i psikhologov i ee vliyanie na sotsializatsiyu mladshikh shkol'nikov [Индивидуализация профессиональной деятельности педагогов и психологов и ее влияние на социализацию младших школьников]. *Psikhologi i shkola*, 2010, no. 1, p. 24-39. (In Russ.)
7. Mudrik A.V. Sotsializatsiya cheloveka [Human socialization]: uchebnyk dlya studentov vuzov. 2nd edition, Moscow, Akademiya, 2006, 303 p.
8. Mukhina V.S. Vozrastnaya psikhologiya [Age-related psychology]. 2nd edition, Moscow, АКАДЕМИЯ, 2016, 656 p. (In Russ.)
9. Narykova G.V. Formirovanie bazovykh natsional'nykh tsennostei v mladshem shkol'nom vozraste [Formation of basic national values at primary school age]. *The scientific heritage» journal*, no. 25. 2018. p. 32-34. (In Russ.)
10. Peshkova V.O. Rabota s det'mi po sotsializatsii [Socialization work with children]. (In Russ.). Available at: <http://festival.1september.ru/articles/516779> (accessed: 23.06.2021).
11. Fedortsevoi M.B. Pozitivnaya sotsializatsiya detei shkol'nogo vozrasta [Positive socialization of school children]: ucheb-metod. posobie. Novokuznetsk, MAOU DPO IPK, 2013, 122 p. (In Russ.)
12. Primernaya programma vospitaniya i sotsializatsii uchashchikhsya. Nachal'noe obshchee obrazovanie [An approximate program of education and socialization of students. Primary general education]. Moscow, 2009, 50 p. (In Russ.)
13. Skripova N.E. Kategorii «tsennost'» i «tsennostnaya orientatsiya» v federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartakh obshchego obrazovaniya [Categories "value" and "value orientation" in the federal state educational standards of general education]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 2012, no. 7. (In Russ.). Available at: <http://cyberleninka.ru> (accessed: 23.06.2021).
14. Stepanov P.V. Kak v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS razrabotat' programmu vospitaniya i sotsializatsii uchashchikhsya [How, in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard, to develop a program for the education and socialization of students]. *Upravlenie vospitatel'nykh protsessom v shkole*, 2014, no. 2, p. 95-127. (In Russ.)
15. Stepanov P.V., Stepanova I.V. Diagnostika, analiz i planirovanie protsessa vospitaniya [Diagnostics, analysis and planning of the upbringing process]. Moscow, Pedagogicheskii poisk, 2007, 96 p. (In Russ.)
16. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal state educational standard of basic general education]. Moscow, Prosveshchenie, 2011. (In Russ.). Available at: <http://mon.gov.ru> (accessed: 23.06.2021).

Информация об авторе

Г.В. Нарыкова – кандидат педагогических наук, доцент,
Соликамский государственный педагогический институт (филиал Пермского
государственного национального исследовательского университета).

Information about the author

G.V. Narykova – Ph.D. (Education), Associate Professor,
Solikamsk State Pedagogical Institute (branch of Perm State National Research University).

Статья поступила в редакцию 09.09.2021; одобрена после рецензирования 18.11.2021;
принята к публикации 18.11.2021

The article was submitted 09.09.2021; approved after reviewing 18.11.2021; accepted for
publication 18.11.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 67–72.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 67-72.

Научная статья

УДК 371

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-67-72

Цифровая трансформация как угроза регресса образования в России

Владимир Владимирович Рябухин

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,
v_ryabuhin@pspu.ru

Аннотация. На основе интерпретационного подхода рассматриваются сложившиеся реалии и тренды процесса цифровой трансформации в российском образовании. Определены особенности российской ментальности, способствующие динамичному освоению «цифровой парадигмы» экономических и образовательных отношений. В названном контексте автор акцентирует внимание на следующих особенностях российского менталитета: мировоззренческая акмеологическая значимость пословиц и поговорок; игнорирование отечественных социокультурных, педагогических, экономических, технологических традиций; намеренное занижение качества российского образования; поговорили (чем больше, тем лучше) = сделали; особенности распределения интеллектуально-аналитических ресурсов: 80 % для ответа на вопрос «Кто виноват? 20 % на вопрос «Что делать?». На основании информации официальных сайтов современных отечественных промышленных предприятий о цифровизации производственных процессов в статье выполнен сопоставительный анализ целесообразности сбора избыточного массива данных. Избыточный массив данных закономерно приводит к затруднениям в определении релевантной информации, что снижает качество управленческих решений, скорость их разработки и реализации. Автор подвергает обоснованному сомнению эффективность административного подхода к проектированию и практическому освоению цифровой образовательной среды; приводит факты выдвижения требований, противоречащих нормам профессиональной этики в адрес преподавателей вузов. В статье показано, как «цифровая форма» в вузовском образовании скрывает традиционное и не нуждающееся в редактировании содержание профессиональной подготовки руководителя современной организации. Разоблачаются основанные на «цифровых подходах» спекулятивные оценки качества общего среднего образования. На основе анализа материалов, опубликованных в электронных журналах, рецензируемых ВАК, делается вывод о низком качестве научно-методического обеспечения цифровой трансформации российского образования. Показана ошибочность интерпретации образования в качестве драйвера трансформации традиционного российского общества в цифровое.

Ключевые слова: Россия, цифровая трансформация, образование, угроза, регрессивное развитие.

Для цитирования: Рябухин В.В. Цифровая трансформация как угроза регресса образования в России // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. No 8. С. 67–72. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-67-72>

Original article

Digital transformation as a threat to education regression in Russia

Vladimir V. Ryabukhin

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, v_ryabuhin@pspu.ru

Abstract. On the basis of an interpretive approach, the current realities and trends of the digital transformation process in Russian education are considered. The features of the Russian mentality are determined, contributing to the dynamic development of the "digital paradigm" of economic and, in particular, educational relations. In this context, the author focuses on the following features of the Russian mentality: ideological acmeological significance

of proverbs and sayings; ignoring domestic socio-cultural, pedagogical, economic, technological traditions; deliberate understatement of the quality of Russian education; talked (the more the better) = done; peculiarities of the distribution of intellectual and analytical resources: 80% for the answer to the question «Who is to blame?» 20% to the question «What to do?» Based on the information on the official websites of modern domestic industrial enterprises on the digitalization of production processes, the article provides a comparative analysis of the feasibility of collecting a redundant array of data. An excessive amount of data naturally leads to difficulties in determining the relevant information, which reduces the quality of management decisions, the speed of their development and implementation. The author casts reasonable doubt on the effectiveness of the administrative approach to the design and practical development of the digital educational environment; cites the facts of putting forward demands that contradict the norms of professional ethics against university teachers. The article shows how the «digital form» in university education hides the traditional content of the professional training of the head of a modern organization, which does not need to be edited. The speculative assessments of the quality of general secondary education based on «digital approaches» are exposed. Based on the analysis of materials published in electronic journals peer-reviewed by the Higher Attestation Commission, a conclusion is drawn about the low quality of scientific and methodological support for the digital transformation of Russian education. The erroneous interpretation of education as a driver of transformation of traditional Russian society into a digital one is shown.

Keywords: Russia, digital transformation, regressive development, education, threat.

For citation: Ryabukhin V.V. Digital transformation as a threat to education regression in Russia. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;8:67-72. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-67-72>

Введение

Цифровая трансформация, в процесс которой всё более динамично втягиваются отечественные социально-экономические институты, наряду с обеспечением интенсивности технического прогресса и лавинообразным созданием внешних удобств пользования информационно-коммуникационными технологиями содержит скрытые серьезные угрозы для развития образования в России. Перефразируя поэта «Серебряного века» В.В. Маяковского, значительная (если не большая) часть экономически активного населения страны живёт с «Гейтсом-Маском в башке и гаджетом в руке». В междисциплинарных профессиональных сообществах появляются исследователи, убеждающие в том, что «будущее уже наступило» [Шестакова 2019: 14].

Сложившиеся реалии во многом обусловлены параметрами российского менталитета, такими как *мировоззренческая акмеологическая значимость пословиц и поговорок; игнорирование отечественных социокультурных, педагогических, экономических, технологических традиций; намеренное занижение качества российского образования; поговорили (чем больше, тем лучше) = сделали; особенности распределения интеллектуально-аналитических ресурсов: 80% для ответа на вопрос «Кто виноват?» 20% на вопрос «Что делать?»*. Аргументируем высказанный тезис.

Основная часть

В одной из частных бесед [Официальный сайт Исторического парка «Россия моя история» 2017] император Александр II отметил: «Весь мир живёт по законам, а Россия по пословицам и поговоркам». Когда на прокатном стане завода «Северсталь» [Сахарова 2016] устанавливают 9000 датчиков, а получаемая ими информация отсылается в «облако», перед нами не что иное, как поговорки: «Вали кулём, потом разберём; работа – не волк, в лес не убежит». Очевидно, что техническая система «Прокатный стан» значительно более проста, чем современный авиадвигатель, для точного определения параметров работы которого в процессе технических испытаний необходимо датчиков в 30 раз меньше [Официальный сайт ИРО ПК 2015].

Игнорирование отечественных социокультурных, педагогических, экономических, технологических традиций проявляется в замалчивании имён Кокорева, Шарапова, Третьякова, Каменских, Юманова, Мешкова, Леонтьева, Ильина, Булгакова, Ушинского, Каптерева, Лесгафта, Сорока-Росинского, Макаренко, Сухомлинского, Амонашвили, Славянова, Попова, Королёва, Гастева, Ловина, Солдатова и многих-многих других.

Использование для оценки качества современного российского образования зарубежных подходов и методик (вопреки указанию Президента В.В. Путина на необходимость разработки отечественных рейтингов, в том числе, в образовании) не что иное, как наше, привычное: у них всё замечательно и прогрессивно, у нас – отстало и регрессивно.

Поговорили – значит сделали. Эта ментальная особенность оказывает медвежью услугу апологетам триумфального шествия цифровизации по просторам страны, умам и сердцам россиян. Ещё в конце 2017 года, на пресс-конференции в МИА «Россия сегодня», рассказывая о первых результатах внедрения приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (СЦОС), Александр Соболев, директор Департамента государственной политики в области высшего образования Минобрнауки РФ, выделил три ключевых обстоятельства. Во-первых, весь мир становится цифровым, и процесс обучения должен этому соответствовать, то есть также быть представленным «в цифре». Во-вторых, цифровой мир позволяет человеку выстраивать собственную образовательную траекторию, брать ответственность за свое обучение на себя, чего традиционная высшая школа обеспечить не может. Наконец, в-третьих, единая цифровая среда даст возможность равного доступа к качественному и самому современному на данный момент образованию всем гражданам огромной страны» [Москалюк 2018: 5].

Аргумент «во-первых» не что иное как калька высказывания героя «Собачьего сердца» Полиграфа Полиграфовича Шарикова: «На Кузнецком – все в лаковых» [Булгаков 1997: 432]. Аргумент «во-вторых». Мотивация на создание и ответственное движение по индивидуальной образовательной траектории никак не коррелируют с обеспеченностью гаджетами, уровнем развития *hard skills* и объёмом представленности индивида в социальных сетях и мессенджерах. «Традиционная школа» располагает достаточным и признанным мировым сообществом опытом помощи в создании и методическом сопровождении движения обучающегося по индивидуальной образовательной траектории. Аргумент «в-третьих». В некоторых сельских школах Пермского края сайт образовательной организации сначала записывают на диск (та же процедура для процесса редактирования), а потом доставляют в районное управление образования, где нет проблем с интернетом. Наиболее радикально настроенные участники упомянутой пресс-конференции говорили о том, что «вместе с новой информационной культурой приходит новая образовательная культура. На одной из наших конференций прозвучал лозунг «Меняйся или умри» (калька с заголовка романа Д. Брэндона «Меняйся или сдохни» [Брэндон 2015: 3]). Применительно к преподавателю эпохи «цифровизации» мы трансформировали его в более мягкий: «Меняйся или уйди». Потому что в университеты приходят дети, рожденные и воспитанные в цифровую эпоху. С ними надо разговаривать на их языке. Перестройка сознания преподавателей – одна из главных в этом проекте» [Москалюк 2018: 5].

Очевидно, что большинство российских абитуриентов находятся в возрасте 18 лет, по соответствующей конвенции ООН – уже не ребёнок. Говорить о новой информационной культуре преждевременно, так как на данный момент у исходного понятия «цифровая трансформация» окончательно не определено содержание. Практика дистанционного образования в период пандемии доказала значительно большую востребованность обучающимися *soft*, а не *hard skills* вузовского педагога, поэтому в перестройке его сознания нет никакой объективной необходимости.

Научное обеспечение цифровой трансформации в лице лидера этого процесса – «ГНИУ «ВШЭ» интенсивно эксплуатирует особенность российской ментальности, связанную с необеспеченностью интеллектуально-аналитическими ресурсами ответа на вопрос «как делать?» (80 % интеллектуально-аналитических ресурсов для ответа на вопрос «кто виноват?»; 20 % на «что делать?»). В вузе создана «Лаборатория цифровой трансформации образования». Миссия этого структурного подразделения – это «оценка качественного развития российского образования через цифровые технологии и разработка стратегии управления процессами цифровой трансформации» [Официальный сайт Пермские моторы 2018]. Магистерская программа

«Цифровая трансформация образования» учит студентов «запускать высокотехнологичные образовательные стартапы» [там же]. Представляется уместным процитировать другого героя «Собачьего сердца», профессора Преображенского: «Кто на ком стоял? Потрудитесь выражать ваши мысли яснее!» [Булгаков 1997: 382]. Второе, не менее важное, по мнению разработчиков и ведущих упомянутой магистерской программы, направление взаимодействия со студентами – обучение умениям и навыкам «принимать решения, правильно используя данные различных информационных систем» [Официальный сайт Пермские моторы 2018] – сформулированная «цифровым новоязом» аксиома теоретической подготовки руководителя: управленческие решения должны приниматься только на основе релевантной информации. Таким образом, «цифровизация» – не более чем относительно новая форма для традиционного классического содержания профессиональной подготовки.

По инициативе и при активном участии сотрудников «ГНИУ «ВШЭ» в стране с интенсивным использованием административного ресурса реализуется проект «500+». В зависимости от количественных («цифровых») результатов Всероссийских проверочных работ в основной школе образовательная организация общего среднего образования может быть отнесена к так называемым ШНОР (школа с низкими образовательными результатами). В Пермском крае в начале реализации проекта административно было решено «выделить» 200 таких школ, затем это число значительно сократилось. К ШНОР может быть отнесена образовательная организация, к которой у потребителей и многочисленных контролёров качества услуги нет претензий к результатам ОГЭ и ЕГЭ. Таким образом, значительные финансовые, организационные, материально-технические, информационные ресурсы привлечены к созданию нового платья короля: очевидно, что «цифровые результаты» ВПР не являются релевантными для оценки качества образовательной услуги. Игнорируется аксиома возрастной и педагогической психологии: в основной школе доминирующей потребностью подростка является общение, а не учение [Официальный сайт ГНИУ «ВШЭ»].

Приведём ещё один пример «научного» осмысления процесса цифровой трансформации. В статье «Цифровизация дошкольного образования: обобщение опыта муниципальной системы» её автор, Е.П. Сахарова, пишет: «В качестве основных направлений изучения состояния цифровизации дошкольного образования мы выбрали следующие направления: материально-техническое оснащение дошкольных образовательных организаций; подготовка педагогических кадров для работы в условиях цифровизации образования; формирование и тиражирование позитивных практик применения цифровых технологий в дошкольном образовании.<...> Ключевым методом исследования стали сбор и анализ отчетной документации, в том числе статистических данных, мониторинг активности дошкольных образовательных организаций в социальных сетях» [Сахарова 2020: 2]. Качество цитируемого текста, размещенного в рецензируемом ВАК электронном журнале «Дошкольное образование», избавляет от необходимости в комментариях. Некоторые исследователи, например И.Г. Шестакова, единственным риском цифровой трансформации считают «потерю этнической идентичности» [Шестакова 2019: 79].

Вместе с тем, в профессиональном сообществе существуют единичные наблюдения и описания трудностей интеграции фундаментальной науки с прикладной парадигмой цифровой трансформации. По мнению В.А. Тестова, «педагогическая наука не успевает за бурным процессом цифровой трансформации образования, не выработана единая методологическая основа, в научном сообществе нет единого понимания этого процесса и возникающих при этом новых научных терминов, более того, возникают ненужные коллизии в научном общении. Наблюдается также недостаточная научная обоснованность происходящих перемен в образовании. Постоянный процесс реформирования, модернизации, совершенствования образовательных систем не достигает результата, а ведет к накоплению усталости педагогов от реформ, возникновению в обучении психофизиологических и методических проблем. При реформировании содержания образования допускаются ошибки, связанные с отсутствием опоры на фундаментальные педагогические знания, отсутствием баланса между традициями и

инновациями в образовании. Разрешить возникающие проблемы можно только в результате выработки единой методологической основы и единых научных подходов в цифровой трансформации образования» [Тестов 2019: 17].

На первый взгляд, учрежденный Министерством Просвещения РФ 2 июля 2020 года «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования» обладает необходимым потенциалом для решения перечисленных В.А. Тестовым проблем, однако содержание деятельности учреждения говорит об обратном. Оно оформлено в виде долгосрочных проектов мониторинга доступности дошкольного образования; создания видеоуроков по всем дисциплинам школьного учебного плана; сопровождения официального сайта Министерства Просвещения РФ; обеспечения деятельности портала «Российское образование», где размещены «актуальные новости <...>, полезная информация для педагогов, учащихся и их родителей, тематические обзоры и аналитические статьи, онлайн-проекты и конкурсы регионального и федерального масштаба» [Официальный сайт ФГАУ «ФИЦТО» 2020]. Описанный подход стимулирует региональную конъюнктурно-маркетинговую направленность организационно-методического обеспечения деятельности образовательных организаций в условиях цифровой трансформации. В качестве примера назовём две темы мероприятий Института развития образования Пермского края, проведенных в плане подготовки к новому учебному году: «Установочный вебинар по созданию инновационно-методической сети образовательных организаций Пермского края, реализующих образовательные проекты soft и self skills у обучающихся»; «Педагогическая гостиная «Гибкие навыки современного педагога ДОУ: 5 слагаемых успеха» [Официальный сайт ИРО ПК 2021].

Заключение

Таким образом, цифровая трансформация в её актуальном состоянии характеризуется низким качеством научного и организационно-методического обеспечения образовательного процесса; созданием параллельных организационных структур в управлении; ситуацией подмена цели и плана способом действий. Деформируются системозадающие характеристики параметров образовательной деятельности (результаты ВПР), искажается содержание терминов (стандарт перестал быть эталонной нормой, технологией называют любое взаимодействие участников образовательных отношений). Фиксируется приоритет формы над содержанием деятельности, что надежно маскирует дилетантизм и безответственность. Из величайшего из земных благ при условии высочайшего качества (Р. Киплинг) система образования, по мнению В.С. Москалюк «...призвана стать драйвером трансформации традиционного общества в его цифровой вариант» [Москалюк 2019: 3]. Для образования это регресс: «тип развития, для которого характерен переход от высшего к низшему, процессы деградации, понижения уровня организации, утраты способности к выполнению тех или иных функций» [Большой энциклопедический словарь 2001: 1004].

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия». СПб.: Норинт, 2001. 1456 с.
2. Булгаков М.А. Собачье сердце. Избр. Соч. в 2-х Т, Т. 1. М.: Рипол-Классик, 1997. 864 с.
3. Брэндон Д. Меняйся или сдохни. М.: Литрес Самиздат, 2015. 237 с.
4. Москалюк В.С. Необходимость цифровизации российского образования [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neobhodimost-tsifrovizatsii-rossiyskogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 12.07.2021).
5. Официальный сайт ГНИУ «ВШЭ» [Электронный ресурс]. URL: <https://hse.ru> (дата обращения: 15.07.2021).
6. Официальный сайт ИРО ПК [Электронный ресурс]. URL: <https://iro.perm.ru> (дата обращения: 12.06.2021).
7. Официальный сайт Пермские моторы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pnz.ru> (дата обращения: 12.08.2021).

8. Официальный сайт Исторического парка «Россия моя история» [Электронный ресурс]. URL: <https://myhistorypark.ru> (дата обращения: 22.07.2021).

9. Сахарова Е.П. Цифровизация дошкольного образования: обобщение опыта муниципальной системы // Современное дошкольное образование [Электронный ресурс]. URL: <https://sdo-journal.ru/journalpril/ep-saharova-cifrovizaciya-doshkolnogo-obrazovaniya-obobshhenie-opyta-municipalnoj-sistemy.html> (дата обращения: 05.07.2021).

10. Тестов В.А. О некоторых методологических проблемах цифровой трансформации образования // Информатика и образование. 2019. (10). С. 31–36. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-10-31-36> (дата обращения: 07.07.2021).

11. Официальный сайт ФГАУ «ФИЦТО» [Электронный ресурс]. URL: <https://ficto.ru> (дата обращения: 12.06.2021).

12. Шестакова И.Г. Новая темпоральность цифровой цивилизации: будущее уже наступило // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. № 2. С. 20–29.

References

1. Bol'shoi entsiklopedicheski slovar' [Big encyclopedic dictionary]. 2nd edition, Moscow, Bol'shaya Rossiiskaya entsiklopediya», Saint Petersburg, Norint, 2001, 1456 p. (In Russ.)

2. Bulgakov M.A. Sobach'e serdtse [Dog's heart]. Vol. 1. Moscow, Ripol-Klassik, 1997, 864 p. (In Russ.)

3. Brendon D. Menyaisya ili sdokhni [Change or die]. Moscow, Litres Samizdat, 2015, 237 p. (In Russ.)

4. Moskalyuk V.S. Neobkhodimost' tsifrovizatsii rossiiskogo obrazovaniya [The need for digitalization of Russian education]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/neobkhodimost-tsifrovizatsii-rossiyskogo-obrazovaniya/viewer> (accessed: 12.07.2021).

5. Ofitsial'nyi sait GNUU «VShE» [Official site of the State Research University "Higher School of Economics"]. (In Russ.). Available at: <https://hse.ru> (accessed: 15.07.2021).

6. Ofitsial'nyi sait IRO PK [Official site of IRO PC]. (In Russ.). Available at: <https://iro.perm.ru> (accessed: 12.06.2021).

7. Ofitsial'nyi sait Permskie motory [Official site Perm Motors]. (In Russ.). Available at: <http://www.pnz.ru> (дата обращения: 12.08.2021).

8. Ofitsial'nyi sait Istoricheskogo parka «Rossiya moya istoriya» [Official site of the Historical Park "Russia is my history"]. (In Russ.). Available at: <https://myhistorypark.ru> (accessed: 22.07.2021).

9. Sakharova E.P. Tsifrovizatsiya doshkol'nogo obrazovaniya: obobshchenie opyta munitsipal'noi sistemy [Digitalization of preschool education: generalization of the experience of the municipal system]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. (In Russ.). Available at: <https://sdo-journal.ru/journalpril/ep-saharova-cifrovizaciya-doshkolnogo-obrazovaniya-obobshhenie-opyta-municipalnoj-sistemy.html> (accessed: 05.07.2021).

10. Testov V.A. O nekotorykh metodologicheskikh problemakh tsifrovoi transformatsii obrazovaniya [On some methodological problems of digital transformation of education]. *Informatika i obrazovanie*, 2019, (10), pp. 31-36. (In Russ.). Available at: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-10-31-36> (accessed: 07.07.2021).

11. Ofitsial'nyi sait FGAU «FITsTO» [FGAU "FITSTO" official site]. (In Russ.). Available at: <https://ficto.ru> (accessed: 12.06.2021).

12. Shestakova I.G. Novaya temporal'nost' tsifrovoi tsivilizatsii: budushchee uzhe nastupilo [New temporality of digital civilization: the future has already arrived]. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, no. 2, pp. 20-29. (In Russ.)

Информация об авторе

В.В. Рябухин – кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Information about the author

V.V. Ryabukhin – Ph.D. (Education), Associate Professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 08.08.2021; одобрена после рецензирования 08.10.2021; принята к публикации 08.10.2021.

The article was submitted 08.08.2021; approved after reviewing 08.10.2021; accepted for publication 08.10.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 73–78.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 73-78.

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-73-78

Цифровая мультилингводидактика: генезис

Алёна Игоревна Чечёткина¹, Анна Александровна Прохорова²

^{1,2} Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

¹ alena.mef@mail.ru

² prohanna@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная отрасль современной методики обучения иностранным языкам, интерпретируемая как «мультилингводидактика». Опираясь на теоретический и практический опыт отечественного и зарубежного мультилингвизма, авторы статьи определяют истоки, сущность и прослеживает эволюцию дидактики многоязычия, а также путь развития языковой личности от моно- и билингвальной к мультилингвальной. Описывается специфика мультилингвального подхода к обучению нескольким иностранным языкам в эпоху цифровизации, в логике которого обучение должно осуществляться не каждому отдельному языку, а должно быть нацелено на формирование мультилингвальной коммуникативной компетенции. Овладение последней позволяет обучающимся не только войти в мировое профессиональное и академическое пространство, но и достойно конкурировать в нём с выпускниками зарубежных вузов одноименной отрасли народного хозяйства. В статье утверждается, что применение данного подхода необходимо осуществлять с использованием цифровых иноязычных ресурсов, доступных обучающимся. В этой связи авторы выделяют и дают характеристику новому направлению – «цифровой мультилингводидактике», которую трактуют как совокупность теоретических и практических вопросов преподавания нескольких иностранных языков с использованием современных разноязычных информационно-коммуникационных ресурсов и активным вовлечением многоязычных источников Интернет в образовательный процесс. Определяется проблема цифрового мультилингвального образования, связанная с нехваткой преподавательского состава, способного готовить многоязычный кадровый потенциал для российской цифровой экономики. Авторы утверждают, что будущие преподаватели-мультилингвы – это качественно новые специалисты, которые должны обладать двумя контрастными, но значимыми для будущей педагогической деятельности компетенциями – мультилингвальной и цифровой. Вопрос о подготовке таких кадров требует внимания и должен стать первостепенной задачей и целью образовательной системы третьего тысячелетия.

Ключевые слова: мультилингводидактика, цифровая мультилингводидактика, преподаватель-мультилингв, цифровизация.

Для цитирования: Чечёткина А.И., Прохорова А.А. Цифровая мультилингводидактика: генезис // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. No 8. С. 73–78. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-73-78>

Original article

Digital multilinguodidactic: genesis

Alena I. Chechetkina¹, Anna A. Prokhorova²

^{1,2} Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

¹ alena.mef@mail.ru

² prohanna@yandex.ru

Abstract. The article deals with the current branch of modern linguodidactics, interpreted as «multilinguodidactics». Based on the theoretical and practical experience of domestic and foreign multilingualism, the authors of the article determine the origins, essence and traces the evolution of the didactics of multilingualism, as well as the path of the development of a linguistic personality from mono- and bilingual to multilingual one. The article also describes the specifics of a multilingual approach to teaching several foreign languages in the era of digitalization, in the logic of which training should not be carried out for each individual language, but should be aimed at the formation of multilingual communicative competence. Mastering the latter allows students not only to enter the world professional and academic space, but also to compete in it with the graduates of overseas universities of the same branch of the national economy. The article argues that the application of this approach should be carried out using digital foreign language resources available to students. In this regard, the authors identify and characterize a new direction – «digital multilingualism», which is interpreted as a set of theoretical and practical issues of teaching several foreign languages using modern multilingual information and communication resources and the active involvement of multilingual Internet sources in the educational process. The problem of digital multilingual education associated with the shortage of teaching staff capable of preparing multilingual human resources for the Russian digital economy is determined. The authors argue that future multilingual teachers are qualitatively new specialists who should have two contrasting, but significant for the future pedagogical activity competencies – multilingual and digital. The issue of training such personnel requires attention and should become the primary task and goal of the educational system of the third millennium.

Keywords: multilinguodidactics, digital multilinguodidactics, multilingual teacher, digitalization.

For citation: Chechetkina A.I., Prokhorova A.A. Digital multilinguodidactic: genesis. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;8:73-78. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-73-78>

Введение

Интенсивная глобализации современного поликультурного мира подвергает изменениям все сферы жизни общества, требуя переосмысления некоторых имеющихся норм и институтов. Человек будущего – космополит, сознающий себя частью всего мира и обладающий культурными и языковыми компетенциями многих этносов. В становящемся ноосферном обществе индивидум стремится стать частью разных культур, выходить на различные коммуникационные уровни. Владение иностранными языками неоспоримо служит ключом к мировой базе знаний, интерактивности между группами людей разных стран, а также открывает безграничный доступ к самообучению и самообразованию. Коммуникативно достаточный уровень владения иностранными языками способствует взаимопониманию людей, относящихся к различным языкам и культурам, обеспечивает эффективность их культурного взаимодействия [Барышников, Варганов 2018].

Основная часть

Специалисты, владеющие навыками общения на иностранном языке, являются востребованными и более конкурентоспособными, независимо от основного профиля их образования. Данное явление обусловлено активизацией международной деятельности многих российских компаний, требующих сотрудничества и дипломатических отношений с различными представителями предприятий других стран.

Динамичность развития современного мира требует мобильности от глобального социума и провозглашает адаптивность одной из главных качеств коммуникантов. В связи с вышеперечисленным, становится очевидным, что владение одним иностранным языком становится крайне недостаточным. Монолингвизм и билингвизм плавно сменяется мультилингвизмом. Появляются концепции формирования поликультурной языковой личности [Халяпина 2006].

Мультилингвизм – это явление (от лат. multi – много, lingua – язык), подразумевающее под собой индивидуальное многоязычие или употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 2020]. Примечательно, что сущность данного

понятия далеко не нова и находит свои истоки в общности древних народов. «Существуют свидетельства мультилингвизма в древнегреческие, египетские и римские времена, включая такие языки, как иврит, арамейский, египетский, ликийский, греческий и латынь. Об этом свидетельствует сам символический Розеттский камень» (перевод Чечёткина А.И. [King 2018]). Однако, согласно исследованиям европейских ученых, это явление воспринималось как естественное и поэтому редко выделялось в (письменных) источниках [Mańacz 2017].

С конца 1990-х годов и до настоящего времени мультилингвизм стал предметом многочисленных исследований в различных областях знания. В логике нашего исследования становление мультилингвизма в контексте теории и методики обучения иностранным языкам является наиболее важным. Существенный вклад в осмысление настоящего явления внёс Николай Васильевич Барышников, который много лет занимается изучением многоязычия в отечественной лингвистике. Стремясь описать концепции обучения многоязычию, учёный вводит термин «мультилингводидактика» (или «дидактика многоязычия»), и определяет «мультилингвизм» как «процесс и результат овладения четырьмя и более иностранными языками на основе родного языка обучающегося» [Барышников 2004:19].

Если брать за основу значение понятия «лингводидактика» (от лат. *lingua* – язык + греч. *didaktikos* – поучительный), предложенного академиком Н.М. Шанским, который трактовал его как «совокупность теоретических и практических вопросов преподавания языка» [Новый словарь методических терминов и понятий 2021], то «мультилингводидактика» может быть дефинирована как *совокупность теоретических и практических вопросов преподавания нескольких иностранных языков*.

В своём труде Н.В. Барышников пишет о том, что в современном образовании на всех его ступенях иностранные языки зачастую изучаются изолированно, что нарушает основной принцип мультилингводидактики – «принцип соизучения языков, входящих в состав многоязычной коммуникативной компетенции» [Барышников, Вартанов 2018].

Доктор педагогических наук А.А. Прохорова, занимающаяся вопросами мультилингвизма в технических вузах, настаивает на том, чтобы в практике обучения иностранным языкам создавался такой формат работы, при котором обучающиеся могли бы совершенствовать знания тех иностранных языков, которые они начали изучать в школе, расширяли свой лингвистический репертуар. Данный подход автор интерпретирует как *мультилингвальный* (см. рис. 1). По мнению автора, обучение должно осуществляться не каждому отдельному языку, а должно быть нацелено на формирование *мультилингвальной коммуникативной компетенции*. Овладение последней позволяет обучающимся не только войти в мировое профессиональное и академическое пространство, но и достойно конкурировать в нём с выпускниками зарубежных вузов одноименной отрасли народного хозяйства [Прохорова 2020].

МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫЙ ПОДХОД	➤ обладает большим потенциалом с компетентностным и личностно-деятельностным подходами
	➤ усиливает лингвистическую составляющую образовательного процесса в техническом вузе
	➤ обеспечивает переход к реальному освоению механизма мультилингвального взаимодействия
	➤ позволяет овладеть стратегиями успешной разноязычной коммуникации и разрешения проблем меж– и кросс-культурного характера
	➤ определяет результативно-целевую направленность образования студентов

Рис 1. Преимущества мультилингвального подхода

Безусловно, для формирования вышеназванных навыков будущим специалистам следует в первую очередь иметь прочные знания родного языка. Кроме того, необходимо освоить базовые субкомпетенции, входящие в структурный состав иноязычной коммуникативной компетенции, которая, по мнению многих авторов, включает в себя различные компоненты в силу своего стратегического характера и широкого предметного поля. Овладение ключевыми компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, формируемой в рамках каждого отдельно взятого изучаемого языка (базового иностранного языка, второго иностранного языка, третьего и последующих иностранных языков) способствует в дальнейшем формированию мультилингвальной коммуникативной компетенции [Безукладников, Прохорова 2021].

Действительно, высшая школа призвана развивать лингвистические азы, заложенные на уровне средней школы, и формировать ключевые компетенции, представляющие современное качество образования по иностранным языкам [Безукладников, Жигалев, Прохорова, Крузе 2018]. Другими словами, переход от би- и трилингвального обучения (заложенного в школе) к мультилингвальному (сформированному в вузе) видится оправданным и актуальным.

Примечательно, что в настоящее время во многих технических вузах уже активно «простраивается» особая многоязычная академическая среда, содержащая разнообразный мультилингвальный контент (разноязычные научные мероприятия; мультилингвальные информационно-коммуникационные средства взаимодействия; потоковое мультилингвальное вещание); а также последовательно внедряются мультилингвальные блоки в учебные планы, разрабатываются учебно-методические комплексы, содержащие мультилингвальные электронные и бумажные учебные материалы; осуществляется контроль и оценка степени сформированности мультилингвальной коммуникативной компетенции обучающихся; активно применяются мультилингвальные онлайн платформы (например, Vocabulary.com и Quizlet); используются разнообразные многоязычные электронные словари [Чечёткина 2021].

Более того, рассматривается применение мультилингвального подхода, предложенного А.А. Прохоровой, в логике инклюзивного обучения в высшей школе, которое также предполагает систематическое применение всевозможных разноязычных цифровых ресурсов [Егорова, Прохорова, Сорокоумова 2021], а также мультилингвальных технологий обучения иностранным языкам студентов – будущих инженеров (см. рис 2).

Технология мультилингвального погружения	Введение в мультилингвизм; инициация перехода от моно- и билингвизма к мультилингвизму; активизация мультилингвального потенциала
Технология мультилингвальной аккумуляции	Интродукция практики мультилингвального общения и сотрудничества; накопление опыта кросс-культурного взаимодействия в академической и профессиональной сферах деятельности
Технология мультилингвального продвижения	Совершенствование навыков мультилингвального взаимодействия в различных профессиональных сферах; лингвистическая и цифровая перфекция

Рис. 2. Технологии мультилингвального обучения

В этой связи обнаруживается ряд проблем, связанных с нехваткой преподавателей-мультилингвов, способных осуществлять обучение нескольким иностранным языкам в рамках единого мультилингвального занятия, которое понимается как единица многоязычного коллективного обучения. В ходе такого занятия активизируются и взаимодействуют все осваиваемые студентами в вузе языки (иностраные и родной) и культуры («чужие» и «своя»), а также применяется широкий спектр многоязычных

информационно-коммуникационных источников. Данная проблема является многоаспектной и требует фундаментальных исследований, а также разработки особой методики обучения будущих преподавателей нескольких иностранных языков, базирующейся на основе использования актуальных мультилингвальных ИКТ.

Заключение

Как бы ни парадоксально и фантастически звучала наша мысль, но мы стоим на пороге цифровой мультилингводидактики, которую можно трактовать как *совокупность теоретических и практических вопросов преподавания нескольких иностранных языков с использованием (и при помощи) современных разноязычных информационно-коммуникационных ресурсов и активным вовлечением многоязычных источников Интернет в образовательный процесс.*

Будущие преподаватели-мультилингвы – это своего рода терминаторы (от лат. *terminare* – линия на диске планеты, отделяющая освещённое полушарие от тёмного), специалисты обладающие двумя контрастными, но значимыми для будущей педагогической деятельности компетенциями – мультилингвальной и цифровой. Подготовка данных специалистов в условиях российских вузов должна стать первостепенной задачей и целью образовательной системы третьего тысячелетия.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 19–27.
2. Барышников Н.В., Варганов А.В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) [Электронный ресурс]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/235151289.pdf> (дата обращения: 27.09.2021).
3. Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова, А.А., Крузе Б.А. Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // Язык и культура. Томск, 2018. № 42. С. 163–180.
4. Безукладников К.Э., Прохорова А.А. Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 158–164.
5. Егорова П.А., Прохорова А.А., Сорокоумова С.Н. Применение мультилингвального подхода при инклюзивном обучении в высшей школе // Язык и культура. 2021. № 54. С. 152–166
6. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. URL: https://methodological_terms.academic.ru/846/ЛИНГВОДИДАКТИКА (дата обращения: 9.10.2021).
7. Прохорова А.А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза: дис. ... д. пед. н. Нижний Новгород, 2020. 512 с.
8. Прохорова А.А. Учебный мультилингвизм: стратегия будущего // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. С. 131–134.
9. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: дис. ... д. пед. н. СПб., 2006. 426 с.
10. Четчикова А.И. Семантизация лексики английского языка в высшей школе на базе дистанционных информационно-образовательных ресурсов: магистерская диссертация. Иваново, 2021. 132 с.
11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. 2020. P. 30. URL: <https://rm.coe.int/cefr-developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-cefr-2016/1680787989> (access date: 20.06.2021)
12. King L. The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539682-perspectives-impact-on-multilingualism.pdf> (access date: 8.10.2021)
13. Maráč L. Multilingualism in Europe: Policy and Practice. In Multilingual Europe, Multilingual Europeans. L. Maracz, M. Rosello. (ed.). European studies. 29. Rodopi. URL: <https://sisu.ut.ee/multilingual/book/3-multilingualism-historical-perspective> (access date: 6.10.2021)

References

1. Baryshnikov N.V. Mul'tilingvodidaktika [Multilingual didactics]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2004, no. 5, pp. 19-27. (In Russ.)
2. Baryshnikov N.V., Vartanov A.V. Uchitel' mnogoyazychiya: komponenty professional'noi podgotovki (k postanovke voprosa) [Multilingualism teacher: components of professional training (to formulate the question)]. (In Russ.). Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/235151289.pdf> (accessed: 27.09.2021).
3. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorova, A.A., Kruze B.A. Osobennosti formirovaniya mul'tilingval'noi obrazovatel'noi politiki v usloviyakh nelingvisticheskogo vuza [Features of the formation of a multilingual educational policy in a non-linguistic university]. *Yazyk i kul'tura*, Tomsk, 2018, no. 42. pp. 163-180. (In Russ.)
4. Bezukladnikov K.E., Prokhorova A.A. Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya budushchikh inzhenerov: empiricheskoe issledovanie [Methodological system of multilingual education of future engineers: an empirical study]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo univresiteta*, 2021, no. 466, pp. 158-164. (In Russ.)
5. Egorova P.A., Prokhorova A.A., Sorokoumova S.N. Primenenie mul'tilingval'nogo podkhoda pri inkluzivnom obuchenii v vysshei shkole [Application of a multilingual approach in inclusive education in higher education]. *Yazyk i kul'tura*, 2021, no. 54, pp. 152-166. (In Russ.)
6. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. (In Russ.). Available at: https://methodological_terms.academic.ru/846/LINGVODIDAKTIKA (accessed: 9.10.2021).
7. Prokhorova A.A. Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza [Methodical system of multilingual education of students of a technical university]. *Doctoral dissertation*. Nizhnii Novgorod, 2020, 512 p. (In Russ.)
8. Prokhorova A.A. Uchebnyi mul'tilingvizm: strategiya budushchego [Educational multilingualism: a strategy for the future]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2017, no. 3, pp. 131-134. (In Russ.)
9. Khalyapina L.P. Metodicheskaya sistema formirovaniya polikul'turnoi yazykovoii lichnosti posredstvom Internet-kommunikatsii v protsesse obucheniya inostrannym yazykam [Methodological system for the formation of a multicultural linguistic personality through Internet communication in the process of teaching foreign languages]. *Doctoral dissertation*. Saint Petersburg, 2006, 426 p. (In Russ.)
10. Chechetkina A.I. Semantizatsiya leksiki angliiskogo yazyka v vysshei shkole na baze distantsionnykh informatsionno-obrazovatel'nykh resursov: masterskaya dissertatsiya [Semantisation of English vocabulary in higher education on the basis of distance information and educational resources: master's thesis]. Ivanovo, 2021, 132 p. (In Russ.)
11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. 2020. P. 30. URL: <https://rm.coe.int/cefr-developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-cefr-2016/1680787989> (access date: 20.06.2021)
13. King L. The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539682-perspectives-impact-on-multilingualism.pdf> (access date: 8.10.2021)
13. Marącz L. Multilingualism in Europe: Policy and Practice. In *Multilingual Europe, Multilingual Europeans*. L. Maracz, M. Rosello. (ed.). European studies. 29. Rodopi. URL: <https://sisu.ut.ee/multilingual/book/3-multilingualism-historical-perspective> (access date: 6.10.2021)

Информация об авторах

А.И. Чечёткина – преподаватель, Ивановский государственный университет;

А.А. Прохорова – доктор педагогических наук, доцент,

Ивановский государственный университет.

Information about the authors

A.I. Chechetkina – Lecturer, Ivanovo State University;

A.A. Prokhorova – Grand Ph.D. (Education), Associate Professor, Ivanovo State University.

Статья поступила в редакцию 08.09.2021; одобрена после рецензирования 22.10.2021; принята к публикации 22.10.2021.

The article was submitted 08.09.2021; approved after reviewing 22.10.2021; accepted for publication 22.10.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 79–85.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 79-85.

Научная статья

УДК 159.9

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-79-85

Определение и структура гражданской позиции школьника: анализ дельфийского опроса экспертов

Александр Александрович Вихман

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,
vixmann@mail.ru

Аннотация. В статье предложено определение и структура понятия «гражданская позиция школьника», сформулированное с помощью дельфийского опроса (метод Дельфи) экспертов в области гражданского и патриотического воспитания, правозащитной деятельности ($n=34$). В ходе поэтапного экспертного опроса специалистам индивидуально предлагалось ответить на вопросы о том, как можно максимально точно определить понятие гражданской позиции школьника, какие компоненты в нем можно выделить, что не входит в это понятие, в каких поведенческих маркерах этот феномен может быть проявлен и в каких поведенческих маркерах данный феномен проявляется минимально. Это помогло определиться с тем, какие из аспектов высказанных экспертами позиций относятся к самому значению понятия «гражданская позиция школьника», а какие – к сопутствующим феноменам и ассоциациям. В итоге предложено экспертное определение, где гражданская позиция (качества) школьника – это комплекс мотивационной готовности, способностей и свойств личности, характеризующий школьника в системе его отношений с обществом и государством. Конкретно этот комплекс качеств включает в себя 4 компонента: ценностный, интеллектуальный, психологический и поведенческий компоненты. В качестве родовых понятий, использованных в определениях разных экспертов, выступали личностные качества, способности и готовность. Среди названных экспертами явлений, не входящих в понятие «гражданские качества школьника» вошли «исполнительность», «дисциплинированность», «уважение к старшим», «любовь к детям», «любовь к семье», «готовность служить», «активная жизненная позиция». Наиболее яркие примеры сформированности гражданских качеств школьника: ответственное поведение в ситуациях социальной несправедливости, противостояние коррупции, участие в школьном самоуправлении, участие в социальных проектах по своей инициативе. Поведенческие проявления, обратные гражданской позиции школьника, по мнению экспертов, можно выявить в фактах буллинга, правонарушениях, публичных высказываниях недемократического характера, вандализме, дискриминации, апатичном и циничном поведении в моменты государственных и локальных трагедий.

Ключевые слова: гражданская позиция школьника, гражданские качества, дельфийский опрос, гражданские качества, свойства личности, готовность, способности.

Для цитирования: Вихман А.А. Определение и структура гражданской позиции школьника: анализ дельфийского опроса экспертов // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 79–85. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-79-85>

Original article

Definition and structure of the civil position of schoolboy: analysis of Delphi survey of experts

Aleksander A. Vikhman

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, vixmann@mail.ru

Abstract. The article proposes the definition and structure of the concept of «civic position of schoolboy», formulated with the help of the Delphic poll (Delphi method) of experts in the field of civic and patriotic education, human rights activities (n = 34). In the course of a step-by-step expert survey, specialists were individually asked to answer questions about how it is possible to define the concept of a student's civic position as accurately as possible, what components can be distinguished in it, what is not included in this concept, in which behavioral markers this phenomenon can be manifested and in which behavioral markers, this phenomenon is manifested minimally. This helped to determine which of the aspects of the positions expressed by the experts relate to the very meaning of the concept of «civic position of schoolboy», and which – to the accompanying phenomena and associations. As a result, an expert definition is proposed, where the civic position (qualities) of schoolboy is a complex of motivational readiness, abilities and personality traits that characterize the student in the system of his relations with society and the state. Specifically, this complex of qualities includes 4 components: value, intellectual, psychological and behavioral components. The generic concepts used in the definitions of various experts were personal qualities, abilities and readiness. Among the phenomena named by experts that are not included in the concept of «civic qualities of a student» included «diligence», «discipline», «respect for elders», «love for children», «love for family», «willingness to serve», «active life position». The most striking examples of the formation of the civic qualities of a student: responsible behavior in situations of social injustice, opposition to corruption, participation in school self-government, participation in social projects on their own initiative. According to experts, behavioral manifestations that are inverse to the student's civic position can be identified in the facts of bullying, offenses, public statements of an undemocratic nature, vandalism, discrimination, apathetic and cynical behavior in moments of state and local tragedies.

Keywords: civic position of schoolboy, civic qualities, Delphic poll, civic qualities, personality characteristics, willingness, ability.

For citation: Vikhman A.A. Definition and structure of the civil position of schoolboy: analysis of Delphi survey of experts. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;8:79-85. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-79-85>

Введение

Понятия «гражданские качества личности», «гражданские качества школьника» не являются устойчивыми и однозначными, им свойственна слабая эмпирическая структурированность и неустоявшийся характер используемой терминологии. Существуют разные схожие понятия, такие как гражданская идентичность (А.Г. Асмолов), гражданская позиция (Т.А. Ольховая, И.В. Молодцова), гражданственность (Г.Н. Филонов, А.М. Андресюк), гражданская компетентность (В.Г. Горб).

Гражданскую позицию можно рассматривать с разных точек зрения: как интегративное качество личности, совокупность гражданских, правовых или нравственных качеств, внутреннюю установку, социальный или идейно-нравственный критерий сформированности личности, комплекс отношений (нравственных, правовых, духовных), проявление субъектности личности [Ольховая, Гаврилова 2016]. По мнению А.Г. Асмолова гражданская идентичность может пониматься как ключевая задача самоопределения и выражается в осознании личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе и имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру [Асмолов 2008: 37–39]. С точки зрения И.В. Молодцовой, гражданская позиция личности – это интегративное личностное образование, представляющее собой совокупность интеллектуальных, эмоционально-нравственных характеристик, проявляющихся в конкретных делах и поступках [Молодцова 2007].

В большинстве определений фигурируют включенность школьника в систему отношений с правовым обществом и государством. Например, по определению Г.Н. Филонова гражданственность понимается как комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношении и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций, осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении родине и защите интересов Отечества, в подлинно свободной и честной

приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности [Филонов 2002]. А.М. Андресюк определяет гражданскую позицию как интегративную характеристику личности, как систему личностно-значимых ориентиров, позволяющих человеку выразить себя в социально-ориентированной деятельности, отражающая устойчивое, положительное отношение к Человеку, Отечеству, Знанию [Андресюк 2009].

Вопрос структуры гражданской позиции (идентичности) школьника также, как и основное понятие определяется рассматривается предельно широко. Например, И.В. Молодцова выделяет следующие компоненты: познавательный, мотивационно–нравственный, поведенческий компоненты. В.Г. Горб отмечает в структуре гражданской компетентности личностный, воспитательный, дидактический, социокультурный компоненты и способности [Горб 2001: 77–80]. Рассмотрение таких широких моделей порождает больше вопросов, чем ответов. Такая тенденция характерна для научных источников на тему гражданственности / гражданской идентичности / гражданского образования и т.д. Складывается ощущение, что понятие гражданских качеств ставится во главу угла, а другие понятия (смежные или родственные) рассматриваются к гражданским качествам как второстепенные либо как составные части. Эту тенденцию можно понять, поскольку гражданские качества личности действительно занимают важное место в образовании, однако и абсолютизировать это место тоже не следует, иначе размытым становится представление о самих гражданских качествах учащегося.

Чрезмерное внимание уделяется тому, чем гражданские качества личности являются – и явно недостаточно внимания уделяется тому, чем они не являются. Вместе с тем именно последнее гораздо важнее для того, чтобы действительно понять место понятия «гражданские качества школьника» в системе других понятий. Учитывая сложности операционализации феномена, на данный момент, актуальной задачей является создание определения феномену гражданской позиции школьника и его структуры средствами анализа экспертных мнений в ходе индивидуальных опросов.

Основная часть

Дельфийский опрос как метод исследования экспертных мнений

С целью максимизации точности, уточнения определения и структуры понятия гражданская позиция школьника был проведен дельфийский опрос среди экспертов по гражданскому и патриотическому воспитанию и правозащитной деятельности (опрос проведен совместно с А.Ю. Поповым). В опросе участвовали 34 эксперта из разных городов Российской Федерации, ученые, педагоги, правозащитники. Целью дельфийского опроса как метода является получение согласованной информации высокой степени достоверности в процессе анонимного обмена мнениями между участниками группы экспертов для принятия решения. Таким образом, дельфийский опрос – инструмент, позволяющий учесть независимое мнение всех участников группы экспертов по обсуждаемому вопросу путем последовательного объединения идей, выводов и предложений и прийти к консенсусу. Метод основан на многократных анонимных групповых интервью.

Чтобы избежать влияния феноменов групповой динамики и авторитета коллег прямые дискуссии экспертов заменены индивидуальными опросами. Собранные варианты ответов подвергаются статистической обработке. Полученные обобщенные ответы передаются каждому эксперту путем личного общения, либо по обычной или электронной почте с просьбой пересмотреть и уточнить свое мнение, если он сочтет это необходимым. Эта процедура может повторяться несколько раз, но эксперты не контактируют друг с другом напрямую и ни на одном из этапов опроса не знают, кому какое мнение / высказывание принадлежит. Традиционно считается, что метод Дельфийского опроса наиболее применим, если к работе привлекаются эксперты, компетентные не по всей проблеме, а по ее различным составляющим.

Таблица 1. План реализации Дельфийского опроса

Этап 1.	Сформировать рабочую группу для сбора и обобщения мнений экспертов.
Этап 2.	Сформировать экспертную группу из специалистов, владеющих вопросами по обсуждаемой теме.
Этап 3.	Подготовить анкету, указав в ней поставленную проблему, уточняющие вопросы.
Этап 4.	Провести опрос экспертов в соответствии с методикой, предполагающей при необходимости повторение процедуры.
Этап 5.	Использовать полученные ответы для формулирования вопросов для следующего этапа.
Этап 6.	Обобщить экспертные заключения и сформулировать рекомендации по поставленной проблеме.

Выработка определения понятия «гражданские позиция школьника»

Экспертов просили дать такое определение, которое кажется им достаточно точным, и при этом постараться не включать в определение ненужных или избыточных частей. Такая формулировка вопроса преследовала две цели: а) получить представление о первичном определении понятия, предшествующем глубокому совместному рациональному анализу, б) выявить основное родовое понятие. Далее определение уточнялось с помощью серии заочных индивидуальных опросов. Основные выводы опросов обозначены ниже.

Во-первых, не встречается двух абсолютно похожих определений. Иногда определения экспертов различаются довольно значительно.

Во-вторых, в качестве родовых понятий, использованных в определениях разных экспертов, выступали: а) совокупность личных качеств / свойств личности, б) способность, в) готовность, г) ощущение причастности, д) чувство ответственности.

В-третьих, важное различие способностей и свойств личности имеет прямое следствие и для измерения личностных результатов обучения. Если речь идет о способностях, то единственный разумный способ их измерения – через решение определенной совокупности задач, которые по определению имеют правильное/ошибочное решение. Если речь идет о свойствах личности, то речь должна идти о получении способами диагностики некоторого профиля личностных качеств, характерного для данного конкретного ученика (в большей части самооценочного). В этом случае отдельный вопрос будет заключаться в том, можно ли выделить некий «идеальный» профиль выраженности гражданских качеств (позиции) – и означает ли отступление от этого профиля более низкую степень сформированности гражданских качеств школьника или же это просто другой характер их сформированности.

В-четвертых, понятие «готовность» заслуживает отдельного внимания. Оно характеризует некоторую мотивационную установку. Вместе с понятиями «свойства личности» и «способности» оно может образовать классическую для отечественной психологии триаду: «хочу – могу – делаю». Можно представить себе ситуацию, когда ученик хочет проявлять гражданскую позицию (т.е. обладает готовностью), а также может ее проявлять, т.е. понимает и знает, какие действия и в каких ситуациях будут оправданы (т.е. обладает способностью), но при этом не проявляет ее (на уровне поведения его гражданская позиция не проявляется, что позволяет характеризовать его как не обладающего перечисленными свойствами личности). Такое возможно, например, если школьник испытывает давление со стороны референтной группы и ведет себя так, как ожидают от него (значимые для него в определенном возрасте) сверстники. С другой стороны, можно представить и обратную ситуацию: учащийся проявляет готовность к гражданской позиции и соответствующее поведение (свойства личности), однако при этом обладает весьма низкими способностями.

В-пятых, интересную информацию дал вопрос о том, что не входит в понятие «гражданские качества». Этот важный вопрос был призван внести четкость в разграничение некоторых смежных понятий и синонимов. Кроме того, известно, что лексическая единица

получает свое значение в оппозиции к другим лексическим единицам. Таким образом, нахождение таких оппозиций является существенным и необходимым этапом любого определения. Среди названных экспертами явлений, не входящих в понятие «гражданские позиция (качества) школьника» вошло в том числе – «исполнительность», «дисциплинированность», «уважение к старшим», «любовь к детям», «любовь к семье», «готовность служить», «активная жизненная позиция». Вероятно, гражданские качества проявляются только в системе отношений с гражданским обществом, государством в целом, и это не характеристика взаимоотношений с отдельно взятыми людьми, а также не простое следование традициям или нормам вежливости.

В-шестых, среди наиболее ярких примеров сформированности гражданских качеств школьника были приведены следующие: а) ответственное поведение в ситуациях социальной несправедливости; б) противостояние коррупции (в случае, если столкнулся с ней); в) участие в школьном самоуправлении, участие в социальных проектах по своей инициативе. В наблюдаемом поведении сформированные гражданские качества школьника могут проявляться в ситуации ответственного поведения в ситуациях социальной несправедливости, в участии в социальных проектах по своей инициативе, в отказе от мероприятий, противоречащих собственным убеждениям.

В-седьмых, эксперты весьма скудно описывают поведенческие проявления, обратные гражданской позиции школьника, выделяя более явные (участие в буллинге, правонарушения, публичные высказывания недемократического характера, вандализм и дискриминация) и менее явные проявления (некритичные высказывания, подражательство, апатичное или циничное поведение в моменты государственных и локальных трагедий).

Вместе с тем важно в определении гражданских качеств школьника определиться, с каким именно родовым понятием они связаны: свойства личности, (мотивационная) готовность или способность. Не исключено также, что в анализируемом понятии присутствуют все три аспекта. Но тогда и подход к их диагностике должен быть разным, а потому их полезно четко отделять друг от друга на уровне определения.

Основные существенные компоненты гражданских качеств школьника

Анализ экспертных ответов на этот вопрос продемонстрировал достаточно широкий разброс мнений и одновременно с этим – размытость семантического поля понятия «гражданские качества школьника». Под размытостью семантического поля понимаются частые пересечения понятий, их синонимичность и включение разных наборов компонентов в определение гражданских качеств. Как следствие, экспертами было перечислено большое количество сходных или смежных понятий, которые внесли в определение гражданских качеств школьника массу новых нюансов и одновременно запутали его.

Таблица 2. Основные компоненты гражданских качеств школьника (экспертная подборка)

Чувство собственного достоинства	Критическое мышление	Ответственность за происходящее вокруг, за свои действия
Любовь к Родине	Собственное мнение (либо сам факт его наличия)	Выполнение гражданских обязанностей
Готовность и умение действовать для защиты своих прав и для общественного блага	Гуманизм	Готовность к преобразованию
Гражданский патриотизм – соотнесение себя со страной, людьми, той культурой, где проживаешь	Понимание основных общественных проблем	Умение находить в разных ситуациях правовые способы решения
Приверженность ценностям демократии и прав человека	Умение находить и анализировать информацию	Активность

Уважение (к другим, к закону)	Рефлексивность	Умение коммуницировать с другими людьми
Открытость	Сознательность	Опыт участия в общественных акциях
Диалогичность	Готовность к осознанному выбору	Стремление к идеалу
Неравнодушие	Знание своих прав	
Эмпатия	Знание истории и политики	

Важно отметить, что в таблицу входят и способности, и готовность, и свойства личности и даже появляется совершенно новая категория – опыт. Вместе с тем в этом списке прослеживаются и некоторые укрупненные семантические группы: ценностный компонент (свойство личности, наличие определенных ценностей и тот факт, что они занимают в общей структуре ценностей школьника немаловажное место), интеллектуальный компонент (способности, представления, знания), психологический компонент (готовность, отношения и установки) и поведенческий компонент (свойства личности, активные действия по изменению ситуации).

Заключение

Таким образом, гражданская позиция школьника – это комплекс мотивационной готовности, способностей и свойств личности, характеризующий школьника в системе его отношений с обществом и государством. Этот комплекс качеств основан на принятии гражданских ценностей, предполагает рефлекссию собственной позиции в окружающем мире и необходим школьнику для эффективного функционирования в демократическом гражданском обществе (если хотя бы одно из этих условий не выполняется, то отнести явление к гражданским качествам школьника нельзя).

Более конкретно этот комплекс качеств включает в себя 4 компонента: ценностный, интеллектуальный, психологический и поведенческий компоненты. К ценностному компоненту можно отнести гуманизм, чувство собственного достоинства, приверженность ценностям демократии и прав человека, наличие собственного мнения. В интеллектуальный компонент входят критическое мышление, умение находить и анализировать информацию, знание своих прав, понимание основных общественных проблем, умение коммуникации с другими людьми, умение формулировать свое мнение, умение находить в разных ситуациях правовые способы решения. Психологический компонент состоит из уважения к другим и к закону, ответственности, рефлексивности и готовности к преобразованию. Поведенческий компонент характеризуется действиями по защите своих прав и выполнению своих гражданских обязанностей.

Список литературы

1. Андресюк А.М. Результаты теоретического осмысления понятия «гражданская позиция школьников» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 113. С. 82–85.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Горб В.Г. Гуманистический подход к реализации нового образовательного стандарта для начальной школы // Педагогическое образование в России. 2001. № 5. С. 75–89.
4. Молодцова И.В. Становление гражданской позиции старших подростков: дис. ... к. пед. н. Красноярск, 2007. 218 с.
5. Ольховая Т.А., Гаврилова Н.А. Субъектность как основа становления гражданской позиции студентов университета // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. С. 257–265.
6. Филонов Г.Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. 2002. № 10. С. 24–29.

References

1. Andresyuk A.M. Rezul'taty teoreticheskogo osmysleniya ponyatiya «grazhdanskaya pozitsiya shkol'nikov» [Results of theoretical comprehension of the concept of "civic position of schoolchildren"]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2009, no. 113, pp. 82-85. (In Russ.)
2. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli [How to Design Universal Learning Activities in Primary School: From Action to Thought]: posobie dlya uchitelya. Moscow, Prosveshchenie, 2008, 151 p. (In Russ.)
3. Gorb V.G. Gumanisticheskii podkhod k realizatsii novogo obrazovatel'nogo standarta dlya nachal'noi shkoly [A humanistic approach to the implementation of a new educational standard for primary schools]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2001, no. 5, pp. 75-89. (In Russ.)
4. Molodtsova I.V. Stanovlenie grazhdanskoi pozitsii starshikh podrostkov [Formation of a civic position in older adolescents]. *PhD thesis*. Krasnoyarsk, 2007, 222 p. (In Russ.)
5. Ol'khovaya T.A., Gavrilova N.A. Sub'ektnost' kak osnova stanovleniya grazhdanskoi pozitsii studentov universiteta [Subjectivity as the basis for the formation of the civic position of university students]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2016, no. 2, pp. 257-265. (In Russ.)
6. Filonov G.N. Fenomen grazhdanstvennosti v strukture lichnostnogo razvitiya [The phenomenon of citizenship in the structure of personal development]. *Pedagogika*, 2002, no. 10, pp. 24-29. (In Russ.)

Информация об авторе

А.А. Вихман – кандидат психологических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Information about the author

A.A. Vikhman – Ph.D. (Psychology), Associate Professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 08.09.2021; одобрена после рецензирования 09.10.2021; принята к публикации 09.10.2021.

The article was submitted 08.09.2021; approved after reviewing 09.10.2021; accepted for publication 09.10.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 86–91.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 86-91.

Научная статья

УДК 37.015.3

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-86-91

О значимости диагноза в работе педагога-психолога

Сергей Петрович Елшанский¹, Ольга Сергеевна Ефимова²

^{1,2}Московский экономический институт, Москва, Россия

¹ ye_@mail.ru

² efimovao.s.0303@mail.ru

Аннотация. Обсуждается вопрос о роли и значении диагноза и диагностики в профессиональной деятельности педагога-психолога. Анализируется понятие диагноза и его характеристики, место диагноза в психолого-педагогической практике. Деятельность педагога-психолога очевидно относится к видам деятельности, где диагноз необходим, а для его установления необходима психолого-педагогическая диагностика. Подобно медицинскому диагнозу в психолого-педагогической практике диагноз можно рассматривать как заключение относительно психологического состояния ребенка и особенностей его обучения, сущности образовательных трудностей и нарушений поведения, сформулированное языком в принятой в педагогической психологии терминологии и опирающееся на результаты всестороннего и систематического психолого-педагогического исследования ребенка, в отношении которого этот диагноз ставится – начиная с регистрации и анализа его субъективных жалоб, анализа успеваемости, наблюдения за поведением, анализа информации о ребенке, которую могут предоставить учителя, родители и другие дети, изучения истории образовательной проблемы или проблемы поведения и истории жизни, и заканчивая результатами специальных необходимых для установления диагноза психологических исследований. Диагноз дает педагогу-психологу право и основания на психолого-педагогическое воздействие, ведь только поняв, что с ребенком, можно осуществлять коррекцию или терапию. Сделан вывод, что значимость диагноза в работе педагога-психолога представляется не просто высокой, а определяющей саму возможность продуктивной профессиональной деятельности. Поэтому вопросам диагноза и диагностики должно уделяться особое внимание как при подготовке будущих педагогов-психологов, так и при осуществлении уже состоявшимся педагогом-психологом своей работы.

Ключевые слова: диагноз, диагностика, диагностический поиск, диагностическое мышление, диагностическая деятельность педагога-психолога, психолого-педагогическая диагностика, характеристики диагноза.

Для цитирования: Елшанский С.П., Ефимова О.С. О значимости диагноза в работе педагога-психолога // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 86–91. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-86-91>

Original article

On the significance of the diagnosis in the work of a teacher-psychologist

Sergey P. Elshansky¹, Olga S. Efimova²

^{1,2} Moscow Economic Institute, Moscow, Russia

¹ ye_@mail.ru

² efimovao.s.0303@mail.ru

Abstract. The article discusses the role and significance of diagnosis and diagnostics in the professional activity of a teacher-psychologist. The article analyzes the concept of diagnosis and its characteristics, the place of diagnosis in psychological and pedagogical practice. The work of a teacher-

psychologist obviously refers to the types of activities where a diagnosis is necessary, and psychological and pedagogical diagnostics is necessary to establish it. Like a medical diagnosis in psychological and pedagogical practice, a diagnosis can be considered as a conclusion regarding the psychological state of a child and the features of his learning, the essence of educational difficulties and behavioral disorders, formulated in language in the terminology accepted in pedagogical psychology and based on the results of a comprehensive and systematic psychological and pedagogical study of the child in respect of whom this diagnosis is made – starting with the registration and analysis of his subjective complaints, the analysis of academic performance, observation of behavior, analysis of information about the child that teachers, parents and other children can provide, studying the history of an educational problem or behavior problem and life history, and ending with the results of special psychological studies necessary for diagnosis. The diagnosis gives the teacher-psychologist the right and grounds for psychological and pedagogical influence, because only after realizing that with a child, it is possible to carry out correction or therapy. It is concluded that the significance of the diagnosis in the work of a teacher-psychologist is not just high, but determines the very possibility of productive professional activity. Therefore, the issues of diagnosis and diagnostics should be given special attention both in the preparation of future teachers-psychologists, and in the implementation of his work by an already established teacher-psychologist.

Keywords: diagnosis, diagnostics, diagnostic search, diagnostic thinking, diagnostic activity of a teacher-psychologist, psychological and pedagogical diagnostics, characteristics of the diagnosis.

For citation: Elshansky S.P., Efimova O.S. On the significance of the diagnosis in the work of a teacher-psychologist. Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021;8:86-91. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-86-91>

Введение

Внимание диагностическому мышлению педагогов-психологов хоть и недостаточное, но все-таки уделяется отдельными современными исследователями [Ивутина 2008; Касен, Отарбаева 2011; Костромина 2008 и др.], указывается на необходимость формирования такого типа мышления у студентов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению [Ивутина 2008]. При этом возникает вопрос, а что собственно такое диагноз в работе педагога-психолога.

Основная часть

Наиболее разработаны вопросы и проблемы диагноза и диагностики сегодня в медицинской науке [Абаев 2008; Афанасьев, Кротков 2002; Кротков, Царегородцев, Афанасьев 2004 и др.]. У многих слово «диагноз» даже ассоциируется исключительно с медициной, где диагноз определяется как медицинское заключение относительно состояния здоровья и сущности болезни пациента, сформулированное языком принятой медицинской терминологии и опирающееся на результаты всестороннего и систематического исследования человека (начиная с регистрации и анализа его субъективных жалоб и осмотра, наблюдения за течением болезни, изучения истории болезни и истории жизни, и заканчивая результатами специальных необходимых для установления диагноза медико-диагностических исследований – лабораторных или инструментальных), в отношении которого этот диагноз ставится.

При этом сам процесс постановки (установления) диагноза называют диагностикой [Елшанский, Ефимова 2021; Сокрынин 2020: 90–97]. Интересно, что в отношении диагноза используются глаголы «ставится», «устанавливается». То есть, по смыслу действия присутствует некий момент, в который это происходит – до которого не было диагноза, а после которого он появляется, поставлен, установлен.

В медицине существуют различные варианты диагноза: первоначальный, предварительный, окончательный и др. Окончательный диагноз при этом может быть «прямым» (очевидным), когда заболевание отчётливо ясно диагностируемо, так и дифференциальным, когда диагност сразу не может определиться и намечает круг возможных заболеваний, последовательно исключая затем не подходящие по результатам проводимых исследований. Диагноз всегда может оказаться ошибочным, поэтому

принимаются специальные меры для снижения вероятности ошибки диагноза, в частности, назначаются и проводятся дополнительные обследования и анализ. При постановке диагноза врач действует не спонтанно. Существует четкий пошаговый алгоритм постановки диагноза, который изучается врачом в виде блок-схемы алгоритма или разбитой на этапы инструкции [Абаев 2008; Healey, Jacobson 2006; Johnson 2002]. Значимость диагноза для врача крайне высока. Без диагноза он не сможет лечить больного.

Диагноз ставится не в рамках придуманных диагностом категорий, а в рамках известных классификаций болезней, хрестоматийные образы классов которых должны быть усвоены врачом до того, как он приступит к диагностике, и выступают необходимым условием успешной диагностики.

Аналогично происходит установление диагноза и в других сферах практики, где необходим диагноз, хотя при этом алгоритмы и критерии установления этого диагноза описаны и сформулированы не так четко, как в медицине.

Очевидно, что роль диагноза в практике педагога-психолога крайне важна. Деятельность педагога-психолога очевидно относится к видам деятельности, где диагноз необходим, а для его установления необходима психолого-педагогическая диагностика. Подобно медицинскому диагнозу в психолого-педагогической практике диагноз можно рассматривать как заключение относительно психологического состояния ребенка и особенностей его обучения, сущности образовательных трудностей и нарушений поведения, сформулированное языком в принятой в педагогической психологии терминологии и опирающееся на результаты всестороннего и систематического психолого-педагогического исследования ребенка, в отношении которого этот диагноз ставится (начиная с регистрации и анализа его субъективных жалоб, анализа успеваемости, наблюдения за поведением, анализа информации о ребенке, которую могут предоставить учителя, родители и другие дети, изучения истории образовательной проблемы или проблемы поведения и истории жизни, и заканчивая результатами специальных необходимых для установления диагноза психологических исследований).

Как и в медицине, психолого-педагогический диагноз должен находиться в рамках известных классификаций трудностей обучения или нарушений поведения и других сфер, хрестоматийные образы классов которых должны быть усвоены психологом-диагностом до того, как он приступит к диагностике, и выступают необходимым условием успешной диагностики.

К сожалению, такие классификации пока описаны не так четко и дифференцировано, как в медицине. Поэтому под одним и тем же словом или словосочетанием, отражающим диагностическое заключение диагноста, разные специалисты, сталкивающиеся в своей деятельности с этим диагнозом, могут понимать разные вещи. Такая ситуация может быть причиной непонимания и негативно влиять на эффективность образовательной и воспитательной деятельности в школе.

Насколько необходим диагноз педагогу-психологу? Представляется, что необходимость диагноза для педагога-психолога является абсолютной и диагноз в его работе присутствует так или иначе всегда. Ведь без диагноза педагог-психолог не сможет работать с ребенком, не будет знать, что, собственно, с ним нужно делать.

Диагноз дает педагогу-психологу право и основания на психолого-педагогическое воздействие, ведь только поняв, что с ребенком, можно осуществлять коррекцию или терапию. Должен быть ясны предмет воздействия и цель этого воздействия, а их можно определить только поставив психолого-педагогический диагноз. Аналогично этому врач не может прописать лекарство или какие-либо лечебные процедуры, не зная диагноза, не зная, что с больным, на какой орган должен быть направлено лечение и т. п.

Как получается диагноз? Диагноз устанавливается в результате определенного диагностического алгоритма, определенной схемы диагностических действий, реализации сформированных профессиональных паттернов диагностического мышления. Момент установления диагноза иногда называют диагностическим решением.

Как можно характеризовать диагноз? Какие характеристики диагноза существуют? Помимо применяемых в медицине характеристик подтвержденности/неподтвержденности, предварительности/окончательности, полноты/неполноты, первоначальности/вторичности/конечности, очевидности/дифференциальности, можно выделить также характеристику четкости/диффузности по отношению к категории диагностируемого (классу классификации, например, трудностей в обучении, в рамках которой проводится диагностический поиск).

Четкий диагноз позволяет однозначно отнести наблюдаемое к определенному классу, диффузный – нет, при этом в последнем случае могут быть обозначены несколько классов, к которым может относиться наблюдаемое, а какие-то классы – однозначно отвергнуты. В отдельных случаях можно говорить о «негативном» диагнозе, то есть о наличии однозначно отвергнутого класса, том, что точно не может быть рассмотрено в качестве диагностического решения.

Постановка диагноза предполагает выдвижение и проверку диагностической гипотезы или гипотез. Диагноз неразрывно связан с гипотезой. Поэтому понимание алгоритма работы с диагностической гипотезой выступает необходимым компонентом эффективного диагностического поиска.

Такая характеристика, как верность, правильность диагноза (и противопоставленная ей неверность, неправильность, ошибочность) также может применяться к диагнозу. В принципе, диагноз никогда не может быть 100 %-ным. Так как получаемая информация о диагностируемом с определенной вероятностью может быть ошибочной или могут быть допущены ошибки в диагностической логике. Поэтому всегда существует определенная вероятность диагностической ошибки. Чем она меньше, тем увереннее можно быть в выбранном диагнозе.

При этом можно, аналогично тому, как это делается в статистике, выделить ошибки первого и второго рода. Ошибка первого рода – ситуация, когда отвергнута правильная гипотеза, происходит ошибочное отвержение, а ошибка второго рода – ситуация, когда принята неправильная гипотеза. Всегда существует определенная вероятность обоих типов ошибок – как 1-го, так и 2-го рода. С вероятностью ошибки связано понятие надежности диагноза.

Представляется, что диагностические ошибки являются крайне важной составляющей диагностики, диагност должен целенаправленно изучать возможные ошибки, иметь о них (об их признаках, типах) четкие представления, возможности выявления и анализа своих ошибок. Необходимость анализа возможных диагностических ошибок в структуре диагностического поиска представляется очевидной, такой анализ является крайне целесообразным, выступает важным этапом диагностического процесса, повышающим эффективность диагностики. Неправильный диагноз может сослужить плохую службу в рамках осуществляемой по результату диагностики коррекционной работы или при реализации какого-то другого психолого-педагогического воздействия.

Помимо характеристик диагноза, можно говорить о характеристиках постановки диагноза. Тут можно говорить о таких вопросах, как интуитивность-дискурсивность, этапность, алгоритмированность, сложность/легкость. Как можно обеспечить необходимые параметры постановки диагноза в диагностической работе? Например, алгоритмированность или развернутость (дискурсивность) постановки диагноза? Для этого должна осуществляться специализированная подготовка педагогов-психологов к диагностической работе, специализированное обучение основам психолого-педагогической диагностики.

Заключение

Интуиция при постановке диагноза играет важную роль, часто алгоритм диагностического поиска «свернут» и в сознании диагноста «всплывает» лишь конечный результат. Такое может быть характерно для опытных диагностов, однако, в любом случае, возможность отследить и понять полную логику диагностики (всю логическую цепочку,

приводящую к определенному диагностическому решению) представляется преимуществом в аспекте возможностей объяснения диагноза другим и поэтому высокая дискурсивность постановки диагноза должна считаться предпочтительной по отношению к высокой интуитивности.

Итак, значимость диагноза в работе педагога-психолога представляется не просто высокой, а определяющей саму возможность продуктивной профессиональной деятельности. Поэтому вопросам диагноза и диагностики должно уделяться особое внимание как при подготовке будущих педагогов-психологов, так и при осуществлении уже состоявшимся педагогом-психологом своей работы.

Список литературы

1. Абаев Ю. К. Диагностическое мышление врача и законы логики // Военная медицина: Журнал. 2008. № 2. С. 66–69.
2. Афанасьев И.Ю., Кротков Е.А. Общая технология врачебной диагностики. Учебное пособие. Белгород: Белогорье, 2002. 182 с.
3. Ивутина Е.П. Формирование диагностической компетентности у студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... к. пед. н. Киров, 2008. 172 с.
4. Елшанский С.П., Ефимова О.С. О важности исследований свернутости и многозадачности в структуре диагностического мышления педагога-психолога // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 96–101.
5. Касен Г.А., Отарбаева А.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учебное пособие. Алматы: Алишер, 2011. 160 с.
6. Костромина С.Н. Структурно-функциональная организация психодиагностической деятельности специалистов образования: дис. ... д. психол. н. СПб., 2008. 508 с.
7. Кротков Е.А., Царегородцев Г.И., Афанасьев Ю.И. Рациональная медицина: универсальные алгоритмы врачебной диагностики. Белгород: Изд-во «Белгородский государственный университет», 2004. 312 с.
8. Сокрынин А.А. К вопросу о структуре психологического благополучия личности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 90–97.
9. Healey P. M., Jacobson E. J. Common medical diagnoses: an algorithmic approach. Saunders Elsevier, 2006. 242 p.
10. Johnson K. A. Automated Medical Algorithms: Issues for Medical Errors (англ.) // Journal of the American Medical Informatics Association. 2002. Vol. 9. No. 90061. P. 56–57. doi:10.1197/jamia.M1228419420

References

1. Abaev Yu. K. Diagnosticheskoe myshlenie vracha i zakony logiki [Diagnostic thinking of a doctor and the laws of logic]. *Voennaya meditsina: Zhurnal*, 2008, no. 2, p. 66-69. (In Russ.)
2. Afanas'ev I.Yu., Krotkov E.A. Obshchaya tekhnologiya vrachebnoi diagnostiki [General technology of medical diagnostics]: uchebnoe posobie. Belgorod, Belogor'e, 2002, 182 p. (In Russ.)
3. Ivutina E.P. Formirovanie diagnosticheskoi kompetentnosti u studentov pedagogicheskikh spetsial'nostei v protsesse professional'noi podgotovki [Formation of diagnostic competence among students of pedagogical specialties in the process of professional training]. *PhD thesis*. Kirov, 2008, 172 p. (In Russ.)
4. Elshanskii S.P., Efimova O.S. O vazhnosti issledovaniy svernutosti i mnogozadachnosti v strukture diagnosticheskogo myshleniya pedagoga-psikhologa [On the importance of research on folding and multitasking in the structure of diagnostic thinking of a teacher-psychologist]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya*, 2021, no. 7, pp. 96-101. (In Russ.)
5. Kasen G.A., Otarbaeva A.B. Vvedenie v psikhologo-pedagogicheskuyu deyatelnost' [Introduction to psychological and pedagogical activity]: uchebnoe posobie. Almaty, Alisher, 2011, 160 p. (In Russ.)
6. Kostromina S.N. Strukturno-funktsional'naya organizatsiya psikhodiagnosticheskoi deyatelnosti spetsialistov obrazovaniya [Structural and functional organization of psychodiagnostic activity of education specialists]. *Doctoral dissertation*. Saint Petersburg, 2008, 508 p. (In Russ.)
7. Krotkov E.A., Tsaregorodtsev G.I., Afanas'ev Yu.I. Ratsional'naya meditsina: universal'nye algoritmy vrachebnoi diagnostiki [Rational medicine: universal algorithms for medical diagnosis]. Belgorod, Belgorodskii gosudarstvennyi universitet, 2004, 312 p. (In Russ.)

8. Sokrynin A.A. К вопросу о структуре психологического благополучия личности [On the question of the structure of the psychological well-being of the individual]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya*, 2020, no. 2, pp. 90-97. (In Russ.)

9. Healey P. M., Jacobson E. J. Common medical diagnoses: an algorithmic approach. Saunders Elsevier, 2006, 242 p.

14. Johnson K. A. Automated Medical Algorithms: Issues for Medical Errors (англ.) // Journal of the American Medical Informatics Association. 2002. Vol. 9. No. 90061. P. 56-57. doi:10.1197/jamia.M1228419420

Информация об авторах

С.П. Елшанский – доктор психологических наук, профессор,
Московский экономический институт;

О.С. Ефимова – кандидат психологических наук,
Московский экономический институт.

Information about the authors

S.P. Elshansky – Grand Ph.D. (Psychology), Professor,
Moscow Economic Institute;

O.S. Efimova – Ph.D. (Psychology),
Moscow Economic Institute.

Статья поступила в редакцию 08.09.2021; одобрена после рецензирования 14.10.2021; принята к публикации 14.10.2021

The article was submitted 08.09.2021; approved after reviewing 14.10.2021; accepted for publication 14.10.2021.

Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8. С. 92–101.
Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2021. No. 8. P. 92-101.

Научная статья

УДК 159.9.07

doi: 10.24412/2712-827X-2021-8-92-101

Эффект черт личности на обобщенные ценностные и смысложизненные ориентации человека

Алексей Юрьевич Калугин

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия,
kaluginau@yandex.ru

Аннотация. В статье изучается эффект черт личности на обобщенные ценностные и смысложизненные ориентации человека. Отмечается, что черты личности имеют существенную наследственную детерминацию, поэтому могут иметь разное влияние на ценностные и смысложизненные ориентации. Выборку исследования составили старшеклассники, студенты и курсанты средних и высших учебных заведений г. Перми, всего 330 человек (52% юноши), в возрасте от 16 до 22 лет ($M = 18,86$; $SD = 1,68$). Психодиагностический инструментарий составили: Big Five Inventory – 2 (BFI-2), тест «Аксиологической направленности личности» (АНЛ), тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) и «Шкала чувства связности» (ШЧС). На основе методик АНЛ, СЖО и ШЧС были получены обобщенные ценностные и смысложизненные ориентации. Затем изучалось статистическое влияние на них со стороны черт личности и их аспектов. Было обнаружено, что Экстраверсия, Негативная эмоциональность и Добросовестность вносили значимый вклад в смысложизненные ориентации как напрямую, так и через аспекты. В ценностные ориентации значимый вклад вносила Добросовестность и Доброжелательность (через аспект Сочувствие). Влияние Открытости опыту обнаружено не было. В целом, вклад черт личности, имеющих существенную генетическую детерминацию, в смысложизненные ориентации значительно выше (55-58% дисперсии), чем в ценностные ориентации (6–7% дисперсии), что косвенно свидетельствует о большей наследственной обусловленности первых и меньшей – вторых.

Ключевые слова: черты личности, ценностно-смысловая сфера личности, ценности, смыслы.

Финансирование: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсеева» по теме: «Вклад черт личности в обобщенные ценностные и смысложизненные ориентации субъекта образовательного процесса».

Для цитирования: Калугин А.Ю. Эффект черт личности на обобщенные ценностные и смысложизненные ориентации человека // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. No 8. С. 92–101. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-92-101>

Original article

The effect of personality traits on generalized value and life-meaning orientations of a person

Alexey Yu. Kalugin

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,
kaluginau@yandex.ru

Abstract. The article studies the effect of personality traits on generalized value and life-meaning orientations of a person. It is noted that personality traits have a significant hereditary determination, therefore they can have a different effect on value and life-meaning orientations. The study sample consisted of high school students, students and cadets of secondary and higher educational institutions of Perm, a total of 330 people (52% boys), aged 16 to 22 years ($M = 18.86$; $SD = 1.68$). The psychodiagnostic tools were: Big Five Inventory-2 (BFI-2), the Axiological Orientation of Personality test (AOP), the Noetic Orientations Test (NOT), and the Sense of Coherence Scale (SOC). Generalized value and life-meaning orientations were obtained on the basis of the AOP, NOT, and SOC questionnaires. Then the statistical influence of personality traits and their facets on them was studied. Extroversion, Negative Emotionality, and Conscientiousness were found to contribute significantly to the life-meaning orientations, both directly and through facets. Conscientiousness and Agreeableness (through the facet of Compassion) made a significant contribution to the value orientations. The effect of Open-Mindedness was not detected. On the whole, the contribution of personality traits with significant genetic determination to the life-meaning orientations is significantly higher (55-58% of variance) than to the value orientations (6-7% of variance), which indirectly indicates a greater hereditary conditionality of the first and less of the second.

Keywords: personality traits, value-semantic sphere of personality, values, meanings.

Funding: the study was carried out within the framework of a grant to conduct research in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction between the Perm State Humanitarian-Pedagogical University and the Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev on the topic: «The contribution of personality traits to the generalized value and life-meaning orientations of the subject of the educational process».

For citation: Kalugin A.Yu. The effect of personality traits on generalized value and life-meaning orientations of a person. Pedagogy and psychology. 2021;8:92-101. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-8-92-101>

Введение

Пятифакторная структура личности впервые появляется в публикациях Д. Фиске [Fiske 1949], В. Норман [Norman 1963], Е. Тьюпс и Р. Кристал [Tupes, Christal 1961/1992] и др. В 1981 г. Л. Голдберг употребил термин «Большая пятерка» («The Big Five») относительно данной структуры. «Большая пятерка» появилась на основе так называемой «лексической гипотезы» [Allport, Odbert 1936; Cattell 1943], предполагающей, что черты личности находят отражение в языке, и что путем факторного анализа их можно выделить [Goldberg 1981].

Обычно в рамках модели «Большая пятерка» в структуре личности выделяют следующие черты: экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, нейротизм и открытость опыту (существует некоторое разнообразие в формулировках черт и их содержании). Пятифакторная модель личности пользуется широкой популярностью в зарубежной психологии, в последние десятилетия к ней проявляют интерес и отечественные ученые [Осин и др. 2015; Щебетенко, Вайнштейн 2014; Shmelyov, Pokhilko 1993; и др.].

Идеолог диспозиционального подхода Г. Айзенк отмечал: «Личность – это более или менее стабильная и устойчивая структура характера, темперамента, интеллекта и конституции человека, которая определяет его индивидуальную адаптацию к окружающему миру» [Айзенк 1999: 13]. Включая тем самым в личность характеристики, которые в отечественной психологии часто относят к разным уровням индивидуальности [Мерлин 1986]. Такой подход широко распространен среди представителей диспозиционального подхода, так как опираясь на лексическую модель сложно разделить свойства, относящиеся к разным уровням индивидуальности (нервной системе, темпераменту, личности и т.д.). Скорее, черты будут отражать ключевые интегральные характеристики, представляющие комплексы разноуровневых свойств индивидуальности. Следует отметить также, что многие зарубежные психологи придерживаются мысли, что черты личности являются врожденными [Horsburgh et al. 2009; Vernon et al. 2008], однако в процессе жизнедеятельности человека обретают «характерные адаптации» [McCrae, Costa 2008]. Психогенетические исследования в целом поддерживают данный подход, обнаруживая существенный вклад наследственности в черты личности [Корниенко 2011; Ленков, Низамова 2012].

Т. Бушар и Дж. Лоэлин обобщили несколько психогенетических исследований черт личности [Bouchard, Loehlin 2001: 253]. Было показано, что вклад наследственности в Экстраверсию по разным данным варьировал в пределах 0,49-0,57 (усреднено – 0,53), в Нейротизм – 0,41-0,58 (усреднено – 0,47), в Открытость опыту – 0,45-0,61 (усреднено – 0,55), в Доброжелательность – 0,33-0,51 (усреднено – 0,40), в Добросовестность – 0,38-0,53 (усреднено – 0,47). В целом, все черты имели достаточно высокий уровень наследственной обусловленности, однако наибольший генетический вклад имели Экстраверсия и Открытость опыту, а наименьший – Доброжелательность.

Ценностно-смысловая сфера личности обычно рассматривается в отрыве от врожденных свойств, считается, что ценности и смыслы приобретаются человеком прижизненно. С этим утверждением трудно спорить, т.к. оно соответствует здравому смыслу. При этом ряд наших исследований свидетельствует в пользу наличия связи между врожденными и приобретенными качествами человека [Калугин 2019а]. Более того, есть основания полагать, что врожденные свойства задают вектор формирования ценностно-смысловой сферы личности [Калугин 2019б]. При этом не следует абсолютизировать силу влияния врожденных качеств, скорее, можно говорить о степени этого влияния. В предыдущих исследованиях акцент ставился на изучение вклада темперамента в ценностно-смысловую сферу личности. В настоящем исследовании предлагается рассмотреть степень влияния черт личности на ценностно-смысловую сферу с учетом различий в наследственной обусловленности черт.

Было обнаружено, что ценностно-смысловая сфера личности достаточно полно может быть отражена в двух ключевых ориентациях: смысложизненной и ценностной. Эмпирическое выделение этих двух ориентаций говорит об их сущностных различиях. Ценности – это общественные эталоны, руководящие принципы социального общежития, при этом признание значимости той или иной ценности личностью не означает следование ей. Смысложизненные ориентации – это то, на что человек реально опирается в своей жизнедеятельности, то, как он воспринимает жизнь, которую проживает. Оценка, осмысление своей жизни заставляет человека воспринимать себя как целостное существо, взаимодействующее с миром как с целым. В отличие от ценностных ориентаций, в смысложизненных ориентациях мир не дробится на части, не фрагментируется, а воспринимается как целое. Это означает, что человек оценивает не свое взаимодействие с семьей или с работой, или с хобби отдельно, а ухватывает то общее, что характеризует все его взаимодействия с миром. Восприятие себя как целого означает осознание того, что с миром взаимодействует не только ментальное Я, но и тело, т.е. конституция, особенности нервной системы и темперамента и т.п.

Обобщенные ценностные и смысложизненные ориентации демонстрируют более выраженные связи со свойствами темперамента [Калугин 2019б], вероятно, это обусловлено тем, что в них нашли отражение сущностные характеристики ценностно-смысловой сферы личности, лежащие в основе множества отдельных личностных ценностей и смыслов. Таким образом, при исследовании личности видится полезным переход от изучения отдельных свойств к изучению интегральных структур.

Цель исследования: изучить статистическое влияние черт личности и их аспектов на обобщенные ценностные и смысложизненные ориентации личности.

Гипотезы исследования:

1) с помощью статического обобщения могут быть получены интегральные характеристики ценностно-смысловой сферы личности – смысложизненные и ценностные ориентации;

2) черты личности, имеющие разную степень наследственной обусловленности, по-разному будут влиять на обобщенные ценностные и смысложизненные ориентации личности, в частности:

а) Открытость опыту, Экстраверсия, Негативная эмоциональность и Добросовестность будут оказывать больший эффект на смысложизненные ориентации, чем на ценностные, что связано с их существенной наследственной детерминацией;

б) Доброжелательность будет оказывать больший эффект на ценностные ориентации, чем на смысложизненные, что обусловлено ее значительной средовой детерминацией.

Метод

Участники исследования

Выборку исследования составили старшеклассники, студенты и курсанты средних и высших учебных заведений г. Перми, всего – 330 человек, из них 158 девушек и 172 юноши, в возрасте от 16 до 22 лет ($M = 18,86$; $SD = 1,68$).

Психодиагностический инструментарий

Для изучения черт личности использовался опросник Big Five Inventory – 2 (BFI-2) [Soto, John 2017] в адаптации С.А. Щебетенко, А.Ю. Калугина, А.М. Мишкевич [Shchebetenko et al. 2019; Калугин и др. 2021]. Опросник включает следующие черты личности: Экстраверсия, Доброжелательность (склонность к согласию), Добросовестность (контроль импульсивности), Негативная эмоциональность (нейротизм), Открытость опыту, – а также аспекты черт: Общительность, Настойчивость (ассертивность), Энергичность, Сочувствие, Уважительность, Доверие, Организованность, Продуктивность, Ответственность, Тревожность, Депрессивность, Эмоциональная изменчивость (эмоциональная волатильность), Эстетичность, Любознательность, Творческое воображение (личностная креативность).

Ценностно-смысловая сфера личности изучалась с помощью ряда методик:

1) тест «Аксиологической направленности личности» А.В. Капцова [2011]; тест включает следующие шкалы личностных ценностей: Ценности коллективности, Ценности духовной удовлетворенности, Ценности креативности, Ценности жизнедеятельности, Ценности достижения, Ценности традиции, Ценности материального благополучия, Ценности индивидуальности, – а также ценности сфер жизнедеятельности, которые не включались в статистическую обработку, т.к. основаны на тех же пунктах, что и личностные ценности: Сфера профессии, Сфера образования, Сфера семьи, Сфера общественной жизни, Сфера досуга;

2) тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева [2006]; тест включает следующие шкалы: Цель, Процесс, Результат, Локус контроля – Я, Локус контроля – Жизнь и общую шкалу Осмысленность жизни (в статистический анализ не включалась, т.к. состоит из тех же пунктов, что и частные шкалы);

3) Шкала чувства связности (ШЧС) А. Антоновского в адаптации М.Н. Дымщица [Приводится по: Осин 2007].

Методы статистической обработки

Анализ главных компонент использовался для определения обобщенных ценностно-смысловых ориентаций личности; множественный линейный регрессионный анализ – для определения вклада черт личности в дисперсию обобщенных ценностно-смысловых ориентаций. Для расчетов использовался пакет Statistica 12.0 корпорации StatSoft и среда языка программирования R.

Результаты

На первом этапе был проведен анализ главных компонент (varimax-вращение), определение количества компонент было осуществлено на основе параллельного анализа (рис. 1). Согласно данному критерию следует остановиться на двух значимых факторах. Первый фактор был обозначен нами как «Ценностные ориентации», он включал в себя все личностные ценности методики АНЛ, второй фактор – «Смысложизненные ориентации» включал в себя шкалы методики СЖО и Шкалу чувства связности (табл. 2).

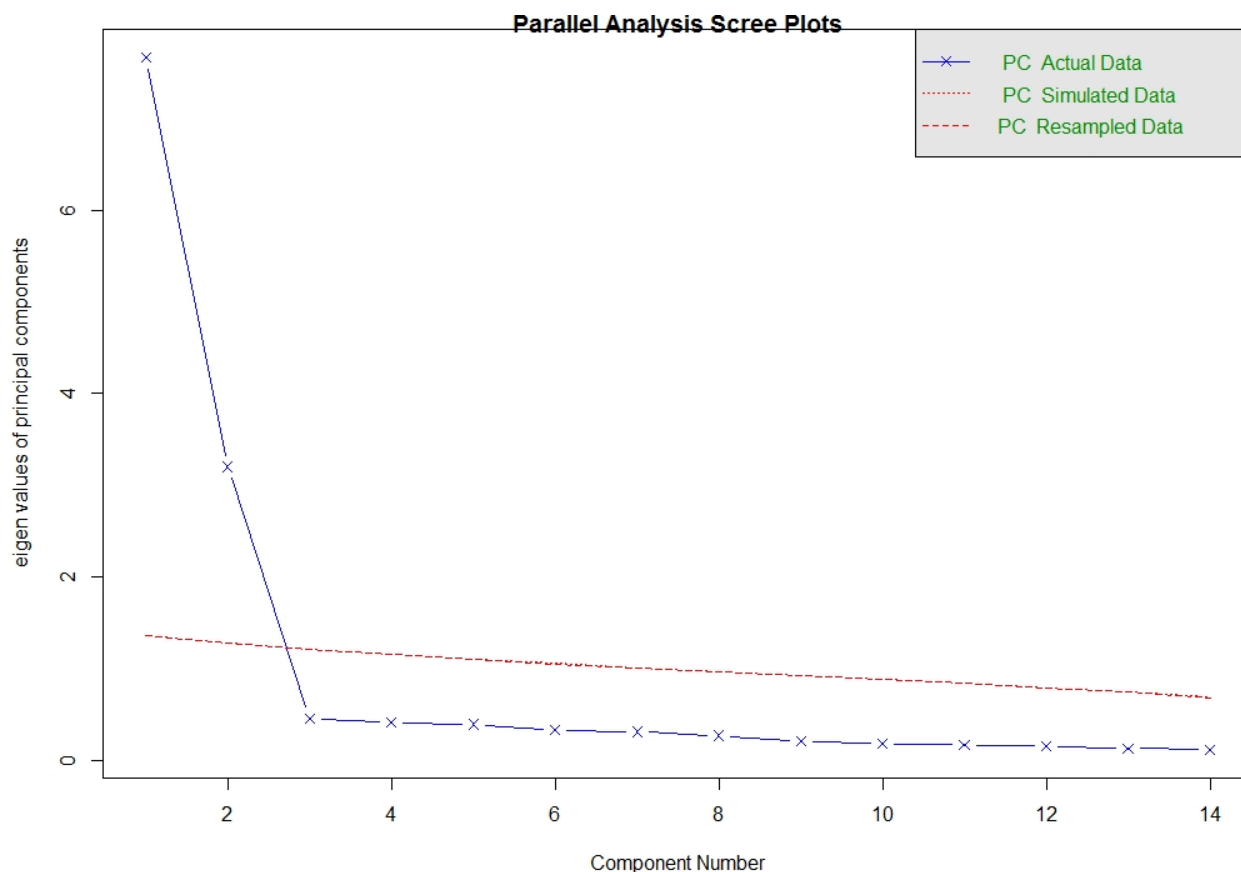


Рис. 1. График Кеттелла («каменистая осыпь») с параллельным анализом

Таблица 2. Результаты анализа главных компонент

	Ценностные ориентации	Смысложизненные ориентации
Ценности коллективности	0,86	0,27
Ценности духовной удовлетворенности	0,90	0,16
Ценности креативности	0,79	0,15
Ценности жизнедеятельности	0,90	0,23
Ценности достижения	0,91	0,20
Ценности традиции	0,84	0,17
Ценности материального благополучия	0,89	0,05
Ценности индивидуальности	0,88	0,18
Цель	0,26	0,84
Процесс	0,17	0,84
Результат	0,26	0,86
Локус контроля – Я	0,20	0,88
Локус контроля – Жизнь	-0,03	0,85
Шкала чувства связности	0,14	0,81
Собственное значение	6,3	4,6
Доля объясненной дисперсии, в %	45,0	32,7
Совокупная объясненная дисперсия, в %	45,0	77,7

Примечание: полужирным шрифтом выделены нагрузки больше 0,7.

Далее с помощью множественного регрессионного анализа (пошаговый метод с исключением) были определены предикторы, вносящие значимый вклад в ценностную и смысложизненную ориентации. В связи с тем, что шкалы черт личности состоят из шкал аспектов черт, их нельзя было использовать в анализе одновременно в качестве предикторов

во избежание коллинеарности, поэтому сначала изучалось влияние черт личности на ориентации, а затем влияние аспектов черт. Результаты представлены ниже в виде регрессионных уравнений:

$$\text{Ценностные ориентации} = 37,7 + 0,24 * \text{Добросовестность}$$

Характеристики модели: $F(1, 328) = 20,92, p < 0,001; R^2 = 0,06$

$$\text{Смысложизненные ориентации} = 26,8 + 0,42 * \text{Экстраверсия} + 0,25 * \\ \text{Добросовестность} - 0,22 * \text{Негативная эмоциональность}$$

Характеристики модели: $F(3, 326) = 133,55, p < 0,001; R^2 = 0,55$

$$\text{Ценностные ориентации} = 36,6 + 0,27 * \text{Сочувствие}$$

Характеристики модели: $F(1, 328) = 25,77, p < 0,001; R^2 = 0,07$

$$\text{Смысложизненные ориентации} = 33,1 - 0,31 * \text{Депрессивность} + 0,22 * \\ \text{Продуктивность} + 0,21 * \text{Энергичность} + 0,20 * \text{Настойчивость}$$

Характеристики модели: $F(4, 325) = 112,58, p < 0,001; R^2 = 0,58$

Обсуждение

Все полученные модели высоко значимы ($p < 0,001$), однако степень влияния существенно различается: вклад черт в ценностные ориентации составляет от 6 до 7 процентов, в то время как вклад в смысложизненные ориентации варьирует в пределах 55-58 процентов дисперсии зависимой переменной, что в полной мере согласуется с полученными нами ранее результатами [Калугин, 2019в]. Как отмечалось в теоретической части статьи, ценности не обязательно находят отражение в поведении человека (он может называть их, но не придерживаться), в то время как смыслы отражают реальное взаимодействие человека с миром. Черты личности непосредственно связаны с поведением человека, поэтому связь черт и смыслов представляется вполне логичной.

Согласно первой гипотезе, с помощью статического обобщения могли быть получены интегральные характеристики ценностно-смысловой сферы личности. Эта гипотеза нашла эмпирическую поддержку, были выявлены обобщенные смысложизненные и ценностные ориентации.

В соответствии со второй тестируемой гипотезой предполагалось, что черты личности, имеющие разную степень наследственной обусловленности, по-разному влияют на обобщенные ценностные и смысложизненные ориентации личности.

Первая часть гипотезы подразумевала, что в смысложизненные ориентации большой вклад вносят черты, имеющие большую наследственную детерминацию: Открытость опыту, Экстраверсия, Негативная эмоциональность и Добросовестность. И действительно, Экстраверсия (вероятно, через Энергичность и Настойчивость), Негативная эмоциональность (скорее всего, через аспект Депрессивность) и Добросовестность (вероятно, через аспект Продуктивность) вносили значимый вклад в смысложизненные ориентации. Однако Добросовестность также была представлена в ценностных ориентациях. Открытость опыту же не вносила значимого вклада ни в смысложизненные, ни в ценностные ориентации. Этот факт можно объяснить тем, что Открытость опыту имеет общую дисперсию с Экстраверсией [Shchebetenko et al. 2019; Калугин и др. 2021], поэтому возможен опосредованный вклад Открытости опыту в смысложизненные ориентации через Экстраверсию. Это предположение требует дополнительной проверки. Таким образом, первая часть второй гипотезы подтверждается частично.

Во второй части гипотезы предполагалось, что Доброжелательность оказывает больший эффект на ценностные ориентации, чем на смысложизненные, что обусловлено ее значительной средовой детерминацией. Действительно, аспект Доброжелательности

Сочувствие имел значимый вклад в ценностные ориентации. Однако кумулятивный вклад Доброжелательности как черты не обнаружен. На смысложизненные ориентации ни Доброжелательность, ни ее аспекты значимого вклада не вносили. Как отмечалось выше, Добросовестность также вносит существенный вклад в ценностные ориентации, что не предполагалось изначально. Это может быть связано с тем, что в основе ценностных ориентаций лежат «модели должного» [Леонтьев 2019], находящие отражение в Добросовестности, но слабо представленные в других чертах личности. Таким образом, вторая часть гипотезы подтверждается частично.

В целом, вклад черт личности, имеющих существенную генетическую детерминацию, в смысложизненные ориентации значительно выше, чем в ценностные ориентации, что косвенно свидетельствует о большей наследственной обусловленности первых и меньшей – вторых.

Заключение

Разделение ценностных и смысложизненных ориентаций на две самостоятельных компоненты говорит об их сущностных различиях. Ценности – это общественные эталоны, руководящие принципы социального общежития, однако признание значимости той или иной ценности личностью не означает следование ей. Смысложизненные ориентации – это то, на что человек реально опирается в своей повседневной жизнедеятельности, то, как он воспринимает жизнь, которую проживает. Проведенное исследование в очередной раз подтвердило наличие различий в данных ориентациях личности.

На основе результатов предыдущих исследований нами были выдвинуты гипотезы, направленные на проверку статистического влияния черт личности на ценностные и смысложизненные ориентации. Эти гипотезы подтвердились частично. Однако на основе полученных данных можно с осторожностью говорить о большей наследственной обусловленности смысложизненных ориентаций и меньшей – ценностных.

Перспективами исследования может стать изучение особенностей влияния черт личности и их аспектов на ценностные и смысложизненные ориентации с учетом половых различий, т.к. известна половая специфика как черт, так и ценностно-смысловой сферы личности.

В связи с динамикой черт и изменениями личностных ценностей и смыслов в течение жизни перспективным представляется рассмотрение их в возрастном аспекте.

Устойчивость полученных результатов может быть проверена с помощью кросс-валидационных исследований и исследований на выборках большего объема.

Список литературы

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности. СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. 464 с.
2. Калугин А.Ю. Вклад свойств темперамента в обобщенные ценностно-смысловые ориентации личности // Актуальные проблемы исследования массового сознания: материалы V Международной научно-практической конференции / отв. ред. В.В. Константинов. Пенза: Изд-во ПГУ, 2019 а. С. 95–98.
3. Калугин А.Ю. Формально-динамические основания ценностно-смысловой сферы личности. Пермь: Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2019б. 160 с.
4. Калугин А.Ю., Щебетенко С.А., Мишкевич А.М., Сото К.Дж., Джон О.П. Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory – 2 // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 1. С. 7–33. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-1-7-33
5. Капцов А.В. Психологическая аксиометрия личности и группы. Самара: СамЛюксПринт, 2011. 112 с.
6. Корниенко Д.С. Природа индивидуальных различий по свойствам «Большой пятерки» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. №. 2. С. 5–13.
7. Леньков С.Л., Низамова Е.С. Развитие близнецовых исследований личностных черт «Большой Пятерки» в зарубежной генетике поведения // Научный диалог. 2012. №. 6. С. 8–39.

8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2019. 582 с.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2006. 18 с.
10. Мерлин В.С. Очерк теории интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
11. Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Неякина Ю.Ю., Дорфман Л.Я., Александрова Л.А. Операционализация пятифакторной модели личностных черт на российской выборке // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 80–104.
12. Осин Е.Н. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика // Психологическая диагностика. 2007. № 3. С. 22–40.
13. Щебетенко С.А., Вайнштейн С.В. Большая Пятёрка черт личности: эксплицитно-имплицитный подход // Психология и психотехника. 2014. № 1. С. 69–82.
14. Allport G.W., Odbert H.S. Trait-names: A psycho-lexical study // Psychological Monographs / Ed. by J. Peterson. Princeton, NJ: Psychological Review Publications, 1936. P. 1-171.
20. Bouchard T.J., Loehlin J.C. Genes, evolution, and personality // Behavior genetics. 2001. Vol. 31. No. 3. P. 243-273.
15. Cattell R.B. The description of personality: basic traits resolved into clusters // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1943. Vol. 38. P. 476-506. DOI: 10.1037/h0054116
16. Fiske D.W. Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1949. Vol. 44. P. 329-344.
17. Goldberg L.R. Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons // Review of personality and social psychology. 1981. Vol. 2 (1). P. 141-165.
18. Horsburgh V.A., Schermer J.A., Veselka L., Vernon P.A. A behavioural genetic study of mental toughness and personality // Personality and individual differences. 2009. Vol. 46 (2). P. 100-105. DOI: 10.1016/j.paid.2008.09.009
19. McCrae R.R., Costa Jr.P.T. The five-factor theory of personality // Handbook of personality: Theory and research. 3rd ed. / Ed. by O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin. New York, NY US: Guilford Press, 2008. P. 159–181.
20. Norman W.T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. Vol. 66. P. 574. DOI: 10.1037/h0040291
21. Shchebetenko S., Kalugin A.Y., Mishkevich A.M., Soto C.J., John O.P. Measurement Invariance and Sex and Age Differences of the Big Five Inventory-2: Evidence From the Russian Version // Assessment. 2020. Vol. 27. no. 3. P. 472-486. DOI: 10.1177/1073191119860901
22. Shmelyov A.G., Pokhilko V.I. A taxonomy-oriented study of Russian personality-trait names // European Journal of Personality. 1993. Vol. 7. P. 1-17. DOI: 10.1002/per.2410070102
23. Soto C.J., John O.P. The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power // Journal of Personality and Social Psychology. 2017. Vol. 113. P. 117-143. DOI: 10.1037/pspp0000096
24. Tupes E.C., Christal R.E. Recurrent personality factors based on trait ratings // Journal of Personality. 1961/1992. Vol. 60. P. 225-251. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00973.x
25. Vernon P.A., Villani V.C., Vickers L.C., Harris J.A. A behavioral genetic investigation of the Dark Triad and the Big 5 // Personality and Individual Differences. 2008. Vol. 44 (2). P. 445-452. DOI: 10.1016/j.paid.2007.09.007

References

1. Aizenk G.Yu. Struktura lichnosti [Personality structure]. Saint Petersburg, Yuventa, Moscow, KSP+, 1999, 464 p. (In Russ.)
2. Kalugin A.Yu. Vklad svoistv temperamenta v obobshchennye tsennostno-smyslovye orientatsii lichnosti [The contribution of the properties of temperament to the generalized value-semantic orientations of the personality]. *Aktual'nye problemy issledovaniya massovogo soznaniya*, Penza, PGU, 2019 a, p. 95-98. (In Russ.)
3. Kalugin A.Yu. Formal'no-dinamicheskie osnovaniya tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti [Formal-dynamic foundations of the value-semantic sphere of personality]. Perm, Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet, 2019b, 160 p. (In Russ.)

4. Kalugin A.Yu., Shchebetenko S.A., Mishkevich A.M., Soto K.Dzh., Dzhon O.P. Psikhometrika russkoyazychnoi versii Big Five Inventory - 2 [Psychometrics of the Russian-language version of Big Five Inventory - 2]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*, 2021, vol. 18, no. 1, p. 7-33. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-1-7-33 (In Russ.)
5. Kaptsov A.V. Psikhologicheskaya aksiometriya lichnosti i gruppy [Psychological axiometry of personality and group]. Samara, SamLyuksPrint, 2011, 112 p. (In Russ.)
6. Kornienko D.S. Priroda individual'nykh razlichii po svoistvam «Bol'shoi pyaterki» [The nature of individual differences in the properties of the "Big Five"]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 2011, vol. 4, no. 2, p. 5-13. (In Russ.)
7. Len'kov S.L., Nizamova E.S. Razvitie bliznetsovykh issledovaniy lichnostnykh chert «Bol'shoi Pyaterki» v zarubezhnoi genetike povedeniya [Development of twin studies of personality traits of the "Big Five" in foreign genetics of behavior]. *Nauchnyi dialog*, 2012, no.6, p. 8-39. (In Russ.)
8. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [The psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaningful reality]. Moscow, Smysl, 2019, 582 p. (In Russ.)
9. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Life-Sense Orientation Test (LSS)]. Moscow, Smysl, 2006, 18 p. (In Russ.)
10. Merlin V.S. Ocherk teorii integral'nogo issledovaniya individual'nosti [Essay on the theory of the integral study of individuality]. Moscow, Pedagogika, 1986. 256 p. (In Russ.)
11. Osin E.N., Rasskazova E.I., Neyaskina Yu.Yu., Dorfman L.Ya., Aleksandrova L.A. Operatsionalizatsiya pyatifaktornoj modeli lichnostnykh chert na rossiiskoi vyborke [Операционализация пятифакторной модели личностных черт на российской выборке]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2015, no. 3, p. 80-104. (In Russ.)
12. Osin E.N. Chuvstvo svyaznosti kak pokazatel' psikhologicheskogo zdorov'ya i ego diagnostika [Feeling connected as an indicator of psychological health and its diagnosis]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no. 3, p. 22-40. (In Russ.)
13. Shchebetenko S.A., Vainshtein S.V. Bol'shaya Pyaterka chert lichnosti: eksplitsitno-implitsitnyi podkhod [The Big Five Personality Traits: An Explicit-Implicit Approach]. *Psikhologiya i psikhotehnika*, 2014, no. 1, p. 69-82. (In Russ.)
14. Allport G.W., Odbert H.S. Trait-names: A psycho-lexical study // *Psychological Monographs* / Ed. by J. Peterson. Princeton, NJ: Psychological Review Publications, 1936. P. 1–171.
20. Bouchard T.J., Loehlin J.C. Genes, evolution, and personality // *Behavior genetics*. 2001. Vol. 31. no. 3. P. 243–273.
15. Cattell R.B. The description of personality: basic traits resolved into clusters // *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1943. Vol. 38. P. 476–506. DOI: 10.1037/h0054116
16. Fiske D.W. Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources // *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1949. Vol. 44. P. 329–344.
17. Goldberg L.R. Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons // *Review of personality and social psychology*. 1981. Vol. 2 (1). P. 141–165.
18. Horsburgh V.A., Schermer J.A., Veselka L., Vernon P.A. A behavioural genetic study of mental toughness and personality // *Personality and individual differences*. 2009. Vol. 46 (2). P. 100-105. DOI: 10.1016/j.paid.2008.09.009
19. McCrae R.R., Costa Jr.P.T. The five-factor theory of personality // *Handbook of personality: Theory and research*. 3rd ed. / Ed. by O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin. New York, NY US: Guilford Press, 2008. P. 159–181.
20. Norman W.T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings // *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1963. Vol. 66. P. 574. DOI: 10.1037/h0040291
21. Shchebetenko S., Kalugin A.Y., Mishkevich A.M., Soto C.J., John O.P. Measurement Invariance and Sex and Age Differences of the Big Five Inventory–2: Evidence From the Russian Version // *Assessment*. 2020. Vol. 27. no. 3. P. 472–486. DOI: 10.1177/1073191119860901
22. Shmelyov A.G., Pokhilko V.I. A taxonomy - oriented study of Russian personality-trait names // *European Journal of Personality*. 1993. Vol. 7. P. 1–17. DOI: 10.1002/per.2410070102
23. Soto C.J., John O.P. The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017. Vol. 113. P. 117–143. DOI: 10.1037/pspp0000096

24. Tupes E.C., Christal R.E. Recurrent personality factors based on trait ratings // Journal of Personality. 1961/1992. Vol. 60. P. 225–251. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00973.x
25. Vernon P.A., Villani V.C., Vickers L.C., Harris J.A. A behavioral genetic investigation of the Dark Triad and the Big 5 // Personality and Individual Differences. 2008. Vol. 44 (2). P. 445–452. DOI: 10.1016/j.paid.2007.09.007

Информация об авторе

А.Ю. Калугин – кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой практической психологии,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Information about the author

A.Yu. Kalugin – Ph.D. (Psychology), Associate professor,
Head of the Department of Practical Psychology,
Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 03.09.2021; одобрена после рецензирования 10.10.2021;
принята к публикации 10.10.2021

The article was submitted 03.09.2021; approved after reviewing 10.10.2021; accepted for
publication 10.10.2021.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА.....	7
<i>Ниженева-Ксенофонтова Н.Л., Ниженева Н.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ: ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ.....	7
<i>Рябухина Е.А., Савельева В.А.</i> ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ГОВОРЕНИЯ (5-6 КЛАСС).....	18
<i>Колышкина В.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ВОПРОСОВ ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	27
<i>Ананьева М.С., Магданова И.В.</i> ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЕ «ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»	35
<i>Лобанов И.А.</i> ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ САМОРАЗВИТИЯ И ГОТОВНОСТИ ОФИЦЕРСКОГО СОСТАВА К ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РОСТУ	44
<i>Марченко В.Н., Кретова Л.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	51
<i>Нарыкова Г.В.</i> ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС.....	59
<i>Рябухин В.В.</i> ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ КАК УГРОЗА РЕГРЕССА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	67
<i>Чечёткина А.И., Прохорова А.А.</i> ЦИФРОВАЯ МУЛЬТИЛИНГВОДИДАКТИКА: ГЕНЕЗИС	73
ПСИХОЛОГИЯ.....	79
<i>Вихман А.А.</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СТРУКТУРА ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА: АНАЛИЗ ДЕЛЬФИЙСКОГО ОПРОСА ЭКСПЕРТОВ.....	79
<i>Елшанский С.П., Ефимова О.С.</i> О ЗНАЧИМОСТИ ДИАГНОЗА В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА.....	86
<i>Калугин А.Ю.</i> ЭФФЕКТ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ НА ОБОБЩЕННЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЧЕЛОВЕКА	92

CONTENTS

PEDAGOGY	7
<i>Nizhneva-Ksenofontova N.L., Nizhneva N.N.</i>	
PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK: LEARNING UNDER PANDEMIC CONDITIONS	7
<i>Ryabukhina E.A., Savelyeva V.A.</i>	
BASICS OF THE METHODOLOGY FOR THE INTERRELATED DEVELOPMENT OF READING AND SPEECH SKILLS (GRADES 5-6)	18
<i>Kolyshkina V.A.</i>	
IMPLEMENTATION OF ISSUES OF LEGAL EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS...	27
<i>Ananyeva M.S., Magdanova I.V.</i>	
TEACHING THE DISCIPLINE «HUMANITARIZATION OF MATHEMATICAL EDUCATION»	35
<i>Lobanov I.A.</i>	
DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF SELF-DEVELOPMENT AND READINESS OF THE OFFICER STAFF FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL GROWTH	44
<i>Marchenko V.N., Kretova L.N.</i>	
USING THE RESOURCES OF AN ELECTRONIC ENGLISH TEXTBOOK IN THE GENERAL EDUCATION SPACE	51
<i>Narykova G.V.</i>	
EDUCATION AND SOCIALIZATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER EDUCATION.....	59
<i>Ryabukhin V.V.</i>	
DIGITAL TRANSFORMATION AS A THREAT TO EDUCATION REGRESSION IN RUSSIA	67
<i>Chechetkina A.I., Prokhorova A.A.</i>	
DIGITAL MULTILINGUODIDACTIC: GENESIS	73
PSYCHOLOGY	79
<i>Vikhman A.A.</i>	
DEFINITION AND STRUCTURE OF THE CIVIL POSITION OF SCHOOLBOY: ANALYSIS OF DELPHI SURVEY OF EXPERTS.....	79
<i>Elshansky S.P., Efimova O.S.</i>	
ON THE SIGNIFICANCE OF THE DIAGNOSIS IN THE WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST	86
<i>Kalugin A.Yu.</i>	
THE EFFECT OF PERSONALITY TRAITS ON GENERALIZED VALUE AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS OF A PERSON	92

Электронное издание

**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Электронный научный рецензируемый журнал

2021. № 8

Ответственный редактор выпуска
Шустова Светлана Викторовна

Ответственный секретарь выпуска
Мазурова Елена Викторовна

Компьютерная вёрстка выполнена
внештатным сотрудником
Л. Н. Голубцовой

Дата размещения на сайте 27.12.2021

Объём 1,7 Мб

Адрес издателя: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115
тел. + 7 (342) 215–18–52 (доб. 394)
e-mail: rio@pspu.ru